

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**TYPY INSCENAČNÍCH PŘÍSTUPŮ  
PRO POTŘEBY EDUKACE  
NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**The Way of the Communication between the Stage and the  
Auditorium for the Education at Primary School**

**Vedoucí práce:  
Doc. PhDr. Josef Valenta CSc.  
studium**

**Jitka Fojtíková  
Pedagogika  
Kombinované**

**2006**

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a použila pouze literatury uvedené v seznamu.

Datum: ..... ..

Srdečně děkuji **Doc. PhDr. Josefu Valentovi CSc.**  
vedoucímu mé diplomové práce za pomoc, kterou podpořil svou  
širokou odbornou garancí.

OBSAH:

<b>I. ÚVOD.....</b>	<b>6</b>
<b>II. FORMULACE PROBLÉMU.....</b>	<b>8</b>
<b>III. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>III. 1. Vývoj názorů na umění ve výchově a vzdělání.....</b>	<b>11</b>
III. 1. 1. Období klasického dramatu, helénizmus.....	13
III. 1. 2. Středověk, scholastika.....	16
III. 1. 3. Humanizmus a renesance. Školské divadelní hry.....	18
III. 1. 4. Univerzalizmus Jana Ámose Komenského.....	20
III. 1. 5. Baroko. Školské divadlo. Schillerova výchova ke svobodě.....	22
<b>III. 2. Vznik a vývoj divadla pro děti u nás.....</b>	<b>25</b>
III. 2. 1. Loutkové divadlo.....	27
III. 2. 2. Problémy divadla pro děti.....	30
III. 2. 3. Vliv školského reform. hnutí na divadelní aktivity dětí.....	30
III. 2. 4. Poválečné divadlo pro děti u nás.....	32
III. 2. 5. Divadlo pro děti ve II. pol. 20. stol. a dnes.....	34
<b>IV. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>38</b>
<b>IV. 1. Východiska a cíle praktické části .....</b>	<b>38</b>
<b>IV. 2. Psychologické funkce osobnosti podílející se na vnímání</b> <b>divadelního tvaru.....</b>	<b>39</b>
<b>IV. 3. Vývojové charakteristiky dětí mladšího a středního školního</b> <b>věku se zřetelem na vnímání divadla.....</b>	<b>41</b>
<b>IV. 4. Dětský divák z pohledu tvůrce divadelní inscenace.....</b>	<b>46</b>
IV. 4. 1. Petr Mlád, Divadýlko KUBA, Plzeň.....	46
IV. 4. 2. Luděk Richter, Divadelní společnost KEJKLÍŘ, Praha.....	47
IV. 4. 3. Ivana Fajtllová, STŘÍPEK, Plzeň.....	55
<b>IV. 5. Dětský divák z pohledu pedagoga.....</b>	<b>57</b>
IV. 5. 1. Požadavky pedagogů na konkrétní umělecký tvar.....	58
IV. 5. 2. Rámcový vzdělávací program jako nabídka vzděl. obsahů a metod směřujících k naplnění vzděl. cílů.....	59
<b>IV. 6. Aplikace Rámcového vzdělávacího programu pro</b> <b>základní vzdělávání (RVP ZV) na práci s představením.....</b>	<b>63</b>

IV.6.1. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova	
a divadelní představení.....	64
IV. 6. 2. Doplnující vzdělávací obor Dramatická výchova	
a divadelní představení.....	67
IV. 6. 3. Využití div. představení vzhledem k vzděl. programu.....	69
IV. 6. 4. Cíle práce s představením.....	77
<b>IV. 7. Jevištní tvar v pedagogické praxi.....</b>	<b>84</b>
IV. 7. 1. Funkce a vlastnosti jevištního tvaru.....	84
IV. 7. 2. Druhy divadel ve vztahu k dětskému divákovi.....	85
<b>IV. 8. Inscenační přístupy pro potřeby edukace.....</b>	<b>87</b>
IV. 8. 1. Divadlo uzavřeného předvádění – divadlo iluze.....	88
IV. 8. 2. Otevřené divadlo.....	93
IV. 8. 3. Divadlo vtahující diváka do představení jako herce v roli.....	94
IV. 8. 4. Divadlo jako otevřená hra.....	95
IV. 8. 5. Divadlo ve výchově.....	95
<b>IV. 9. Empirická šetření .....</b>	<b>99</b>
IV. 9. 1. Působení jednotlivých inscenačních přístupů na dětské diváky.....	99
IV. 9. 1. 1. Divadlo uzavřeného předvádění – divadlo iluze.....	99
IV. 9. 1. 2. Otevřené divadlo.....	103
IV. 9.1.3.Divadlo vtahující diváka do představení jako herce v roli.....	111
IV. 9. 2. Dotazník pro rodiče a děti mladšího školního věku.....	114
<b>V. ZÁVĚR.....</b>	<b>120</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>121</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>124</b>
Příloha č. 1.....	125
Příloha č. 2.....	135

## I.ÚVOD

Při výběru tématu jsem měla řadu možností, neboť obor pedagogika skýtá k hlubšímu prozkoumání řadu oblastí lidského umu a vědění (filozofickými tématy počínaje až po přírodovědně zaměřené obory). Uvažovala jsem o tom, jak propojit svůj zájem o divadlo s tvorbou diplomové práce. Doufala jsem, že bych tak mohla využít svých pedagogických znalostí a zkušeností získaných při práci v divadelním souboru či později jako vedoucí dětského dramatického souboru. K úplnému rozhodnutí přispěl i fakt, že jsem byla opakovaně v týmu pedagogů, který realizoval s dětmi v rámci mimoškolní výchovy projekt „Aktivní divák“. Tento projekt vznikl na základě zjištění, že na rozvíjení sociálně-emočních kompetencí komplexními metodami nám při tradiční organizaci výuky „nezbývá čas“. A protože už učitelky mateřských škol i kolegyně působící na prvním stupni základní školy se shodují na tom, že se v dětské populaci objevují ve zvýšené míře komunikační deficity, hledali jsme cesty jak rozvíjet u dětí sociálně-emoční kompetence.

Mohu z vlastní zkušenosti potvrdit, že narůstají počty dětí, které při normální inteligenci nemají vytvořené základní sociální dovednosti nezbytné pro soužití ve třídě a které se svým okolím komunikují velmi primitivním způsobem. Rovněž mohu potvrdit, že podněty pro emocionální rozvoj dětí, jsou v řadě rodin nahrazovány zvýšenou materiální péčí, aniž rodiče tuší, že v jejich vztahu s dítětem něco podstatného chybí. V této souvislosti se objevují v pedagogické veřejnosti otázky, zda může učitel na prvním stupni základní školy svým působením ovlivnit tyto zásadní deficity v sociálním vybavení dítěte. Jsem toho názoru, že se o to musí soustavně snažit, třebaže nebude nikdy s určitostí vědět, do jaké míry je příznivý rozvoj jeho žáků po této stránce právě jeho zásluha.

Předpokládám, že každý pedagog na to půjde podle svého založení, dosud získaných zkušeností a možností, které mu konkrétní případ skýtá neboť jistě není jediná stoprocentně garantovaná cesta. Některý pedagog bude citlivě pracovat s pohádkou nebo příběhem v knize, jiný si vezme na pomoc hudbu. Já bych volila divadlo pro děti. Jako syntetizující druh umění nabízí zážitek smyslům a podporuje rozvoj kognitivních schopností a emocionality u dětí. Na společné návštěvě divadelního představení s kolektivem dětí si cením možností jejího mnohostranného působení. Jedná se, podle mě o příležitost rozvíjet děti všestranně, což je v rámci nového pohledu na systém výchovy a vzdělání žádoucí. Zejména v oblasti sociálních vztahů a emocionality je pro mou pedagogickou práci divadlo významným pomocníkem.

Jen letmý pohled do historie ozřejmí, že poukazovat na značný výchovný význam divadla není vlastně nic nového. Jeho prostřednictvím se působilo a působí na dospělé celá staletí. Pokud jde o vliv na děti, lze ho jen předpokládat, u záměrného působení máme nezpochybnitelné doklady mnohem mladšího data. Společné návštěvy divadelních představení pro děti, tzv. školní představení, jsou na všech typech základních škol v českých zemích již od druhé poloviny minulého století přirozenou součástí výchovně vzdělávacího procesu. V Praze i v dalších větších městech pracují divadelní soubory i agentury, které svůj repertoár staví právě na tomto typu představení a přece je dosud na základních školách práce s konkrétní vybranou a shlédnutou inscenací spíše nahodilá, třebaže každá návštěva divadla skýtá sérii základních výchovných i vzdělávacích situací a tím i možností využití.

Vedle získávání schopností chápat krásu, může se estetická výchova, kam se divadelní představení pro žáky řadí, soustředit právě na

onu aktivitu diváků. Nejde tedy o vznešené chápání krásy, ale mnohem více o její vnímání i vytváření v každodenním životě.

## II.FORMULACE PROBLÉMU

*„Divadlo to je jedna z nejschůdnějších cest, jak budovat most mezi dětským a dospělým světem. Jak dát dětem nahlédnout do toho, nač jsou horečně zvědavé a čemu dospělí říkají život.“*

(Urbanová, 1993)

Hlavním téma diplomové práce je z oblasti edukace divadelními prostředky. Chtěla bych se ve své práci zaměřit, kromě pohledu do historie divadla a výchovy, na inscenační přístupy, které jsou blízké vnímání dětského diváka a pomáhají při pedagogické práci učitelům, ale i rodičům.

**Cílem mé práce** je potvrdit či vyvrátit edukační potence divadelních představení. Najít styčné plochy a společná směřování mezi vzdělávacími a výchovnými požadavky školy a působením divadelních představení na komunikaci, kognitivní schopnosti a emocionalitu konkrétní věkové skupiny malých diváků nebo také jinak vyjádřeno - najít možnost koordinace působení mezi nabízeným inscenačním přístupem a jeho optimálním využitím příjemci - diváky, pro něž je určený.

V první teoretické části práce jsem se opírala o prameny z dějin pedagogiky a vývoje divadla. Zajímal mne vztah mezi uměním, divadelním uměním a výchovou. Tam, kde se historie divadla zabývá naším divadlem pro děti, byla mi důležitou oporou kniha Děti v divadle,



kteřou před dvaceti lety napsal pro ÚKVČ (Ústav pro kulturně výchovnou činnost) Praha Josef Mlejnek. Bohužel, doslovnou citaci z ní vybrat téměř nelze, protože text je protkán ideologickými imperativy té doby. Při okleštění povinných frází lze nalézt cenný a svědomitě vedený dlouhodobý výzkum dětského diváka.

K dosažení stanoveného cíle bude třeba vymezit vývojové charakteristiky zkoumané skupiny dětských diváků. Při nabídce představení dětem (ze strany divadelního souboru) ani při volbě divadelního představení rodiči či pedagogy se nelze totiž spokojit jen s konstatováním, že je takzvaně „pro děti“. Dětský divák je určen hranicemi tří až jedenácti let. To je úsek života, kdy se dějí v duševním vývoji dítěte překotné změny. Proto je tu nutná mnohem přesnější **specifikace období vývoje** dětského diváka. V tomto případě půjde o děti na prvním stupni základní školy, což zahrnuje věkovou skupinu populace od 6. do 12. roku. Literatura z které jsem se rozhodla čerpat informace pro tuto část práce je z oblasti vývojové, sociální a pedagogické psychologie. Zejména ve Vývojové psychologii Marie Vágnerové vydané nakladatelství Portál v roce 2000 jsem našla důležitou oporu.

**Jaké mám při volbě představení cíle? Oč chci děti obohatit, co v nich posílit?**

Při hledání odpovědí na tyto otázky bude také třeba vycházet z **aktuálního vzdělávacího programu pro základní školy**, kde jsou stanoveny požadavky na dosažené vzdělání v jednotlivých věkových skupinách, očekávané a klíčové kompetence, jimiž mají být vybaveni žáci prvního stupně základních škol ve všech vzdělávacích oblastech na konci tohoto vzdělávacího období. Jako podstatný dokument jsem pro svou práci zvolila **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (RVP ZV), vydaný Výzkumným ústavem pedagogickým

Praha v roce 2004. Lze v něm nalézt a podtrhnout ty vzdělávací oblasti, v nichž může dětské představení pomoci posouvat míru poznání, ovlivňovat chápání dítěte a prohloubit tak vzdělávací proces či rozšířit obecný rozhled dětí.

**Který inscenační přístup je pro naplnění cíle nebo cílů vhodný?**

Bude třeba **rozlišit, pojmenovat a popsat jednotlivé inscenační přístupy** s nimiž se dětský divák může v divadle setkat a stanovit čím mohou zcela jedinečným způsobem, odlišným od všech školních postupů, působit na diváka (žáka). Cenným zdrojem informací mi tu byl text článku profesora Miloslava Dismana, uveřejněný v časopise Československý loutkář č. 8-9 z roku 1969 pod názvem: O výsledcích pětiletého pokusu o výzkum dětského diváka loutkového představení.

V této části práce bude třeba rozlišit druhy divadelní komunikace, tedy způsoby, jakými se aktéři představení obracejí na diváka, jak k němu přistupují. Pro tuto práci jsem převzala třídění divadelních přístupů režiséra a divadelního teoretika Lud'ka Richtera uveřejněné rovněž ve Čtvrtletníku DDD, Jaro 2006. Vodítkem mi bude rovněž literatura z oboru teorie divadla. Zejména pak kniha Literatura, divadlo a my jejímž autorem je také Luděk Richter, a kterou vydal Ústav pro kulturně výchovnou činnost Praha v roce 1985.

V závěrečné části práce využiji výsledků vzniklých při realizaci projektu „Aktivní divák“ a také výsledky dotazníku, který měl zjistit, jakou podporu má náš projekt v rodinách našich žáků.

### III. TEORETICKÁ ČÁST

#### III. 1. Vývoj názorů na umění ve výchově a vzdělání

Umění plní v životě společnosti celou řadu funkcí. Ty se s vývojem lidstva také proměňují. Příkladem proměny je původní magická funkce umění, která v tzv. civilizované společnosti zcela vymizela. Estetická a zušlechťující funkce umění patří k těm, které nás při jejich hledání napadne jako první. Ale brzy poté si uvědomíme, že sociálně-kulturní funkce je také významná. Jako další můžeme jmenovat funkce: terapeutickou, výchovnou a vzdělávací, jazykovou, politickou, teoretickou.

Díky častému zdůrazňování výchovné a vzdělávací funkce umění nalézalo toto své místo i ve škole. Většinou bylo touto cestou také spojováno s morálkou. Některým autorům v dějinách estetiky, při zdůrazňování výchovné funkce, umění s morálkou přímo splynulo např. anglickému mysliteli Ruskinovi v 19. stol. (viz Jůzl, Prokop 1989).

Antická představa o étosu v umění vycházela z předpokladu, že umění výchovně působí jednoznačně a stejně na všechny lidi bez výjimky. Předpokládala se jednoznačná kauzální vazba mezi výchovným, jakoby jednou provždy daným obsahem uměleckého výtvoru, a mezi vnímatelem, sociálně a psychicky naprosto nediferencovaným. V důsledku toho se také věřilo, že umělecké dílo musí měnit vůli a charakter každého jednotlivce. Trvalo řadu století, než se výklad této problematiky pozměnil. Dnes víme, že umění je schopno vychovávat k citlivějšímu vnímání, že může člověka kultivovat, že má tedy z tohoto hlediska pro život nezastupitelnou úlohu, avšak že samo nestačí k proměně celé osobnosti. Na té se musí podílet vedle umění ještě celá řada dalších společenských faktorů (viz Jůzl, Prokop 1989).

V dějinách výchovy a vzdělání se setkáváme s různými přístupy k estetické složce výchovy, divadlo v ni počítaje. Proti pedagogickým směrům, které ji staví na čelné místo a vidí v ní významný integrační prvek, stojí koncepce, ve kterých připadá estetické výchově jen okrajová úloha. Vedle tendencí, které vidí hlavní smysl estetické výchovy v poznání uměleckých děl a rozvoji umělecké tvořivosti, se setkáváme s úsilím postavit do centra této výchovy estetiku prostředí, práce, hry. Vedle snah racionalizujících přístup k umění a kráse, rýsují se i pokusy, položit těžiště estetické výchovy do oblasti citové a volní.

V antickém Řecku byla jádrem estetické výchovy její hudební složka. **Platón** se jménem krásy stavěl proti neužitečnému umění. Soudí, že účelem hudby jako umění rytmického a harmonického zároveň má být projev krásy a dobra, a proto dává přednost spíše vážné hudbě dórské před novou hudbou jónskou. Účelem je dosažení ctnosti, nikoli rozptýlení zábavou. V hudbě vidí jeden ze základních prostředků rozvoje občanských ctností. Veškerá múzická výchova má podle něj vyúsťovat v lásce ke kráse, jejíž podstatu chápe eticky (viz Štverák, 1983).

**Aristoteles** si cení zvláště múzického umění pro jeho estetickou a zejména výchovnou funkci. Věnoval zvláštní pozornost účinkům umění (zvláště dramatu) na vnímatele. Zejména o hudbě bylo známo, že je schopna opájet vnímatele svými zvuky a vzbuzovat u nich extatické stavy. Aristotelovo učení o katarzi, tj. očišťujícím vlivu umění, s touto skutečností souvisí a vychází z ní. Aristoteles si přeje vychovat člověka aktivního, který projevuje znalost dobra svými činy. Respektuje úzkou spojitost citu s chtěním, vyžaduje pro třibení emocí dítěte pěstování hudby, poezie a umění vůbec. Varuje před jednostranným výchovným utilitarismem (srov. Jůzl, Prokop, 1989; Štverák, 1983).

*„Aristotelés rozdělil pro potřeby výchovy život dorůstajícího člověka na tři období po sedmi letech:*

*1. V prvním období lidského věku, do sedmi let dítěte, má výchovu na starosti výlučně rodina, která zejména chrání děti, aby se nedostali do škodlivé společnosti otroků a aby nebyly brány do divadel. V prvních pěti letech má převahu příroda: dítě se zabývá hrami, pohádkami a mýty mravně zaměřenými. V šestém a sedmém roce pouze nazírá své okolí, ještě se neučí.*

*2. Ve věku od sedmi let do počátku pohlavní zralosti má velkou úlohu návyk. Začíná vlastní společná výchova, hoši pěstují zejména gymnastiku.*

*3. V posledním období od čtrnácti do jednadvaceti let pečuje o vzdělání rozumu a vůle vzděláním vyšším, muzikou a vědou,...*“

Štverák (1983, s. 42)

### **III.1. 1. Období klasického dramatu, helénizmus**

Vznik **antického dramatu** je spojen s náboženskými obřady k oslavě boha Dionýsa, jejichž náboženský rámec začalo drama postupně překračovat. Ke svým účelům začalo využívat množství mythologických příběhů. Toto divadlo-obřad, vytvořilo příznivé podmínky k tomu, aby se divadlo v Řecku stalo vysoce prestižní společenskou institucí. Kněze v něm postupně nahrazoval herec a básník-dramatik, krok za krokem utvářel drama jako specifický druh literatury s osobitými kvalitami estetickými. Je to čas, kdy divadlo fakticky vzniká jako umělecký druh a začíná psát své dějiny. V základních rysech se zde ustavilo evropské drama.

Řecké divadlo pracovalo s mýtem. Spoluvytvářelo a potvrzovalo ho.

Mýtus není myšlenkový postup. Nelze o něm říci, že je správný nebo nesprávný, pravdivý nebo nepravdivý. Mýtus je slovo o prožívaném, prazkušenosť, která se stala zjevnou a která též teprve umožňuje racionální myšlení.

*„Literární forma mytického příběhu, epická báseň nebo dramatické dílo, má začátek a konec, svou zápletku a graduje do závěru s výrazně výchovným efektem. Výchovný význam mytologie se koncentruje především v tak zvaných paradigmatech-vzorových, stále stejně se opakujících situacích a modelech jednání, v nichž se vždy znovu potvrzuje základní nárok jednoty světa a prosazení řádu, tedy celku proti vůli, přání, touze, potřebám a někdy i svědomí jednotlivce. Už samotná prezentace mýtů měla v řeckém prostředí výchovný efekt. Mytická vyprávění byla deklamována na veřejných shromážděních, byla námětem soutěží mezi pěvci a rétory, byla i prvním a po dlouhou dobu hlavním, ne-li jediným obsahem vzdělávání. Řekové si své mýty předávali ústně a ani v době existence jejich písemné podoby je nepřestávali znovu a znovu memorovat. Přestože mýty obsahovaly konkrétní příběhy, v nichž vystupovaly jednotlivé osoby, nestaly se nikdy pouhou historií, dramatickou zápletkou nebo literárním výtvozem, ale byly především formou uchopení celku světa, formou světonázoru a teprve v druhé řadě historickým svědectvím a pokladnicí bohatství a kultury řeckého jazyka. Mýtus je tak reflexí světa sui generis. A spíše než reflexí je přitakáním světu a životu, je přizváním do světa, uvedením do jeho pravidel, která není radno rušit. Má hodnotový, mravní a existenciální obsah.“* Pelcová (2001 s. 12)

Kognitivní rozměr mýtu je zaměřen na poznání toho, co vládne ve světě.

Například síla **Aischylových** textů spočívala v mistrném využití epického mýtu k výpovědi o vnitřním životě člověka a vyjádření postoje

k naléhavým problémům doby. Z jeho následníků jmenujme **Sofokla**, **Euripida** a **Aristofana**. Právě Aristofanovou zásluhou se kromě klasických tragédií uchovaly také tzv. attické komedie staré a střední. Jsou obdivuhodné především svobodomyšlnou otevřeností a kritickou útočností, s níž se dotýkají všech jevů athénské společnosti. Jsou ale také svědectvím krize této demokracie a blížícího se úpadku. Silně tomu nasvědčuje např. komedie „Jezdci“, v níž je podoba demokracie a jejích představitelů velmi ošklivá. Pro zmíněnou útočnost patří žánrově mezi satirické komedie ( viz Císař 1997).

V epoše **helénizmu** se díky ekonomické, sociální a politické situaci přístup k estetickovýchovné problematice mění. Vlna individualizmu se postavila proti klasickému ideálu člověka jako občana.

Sílí hlasy o podružnosti, ba o amorálnosti umění vůbec. Tyto názory sice zaznívají zejména z tábora skeptiků, epikurejců a stoiků, ale drama jimi neutrpělo. Jeho obliba byla v té době už tak veliká, že jím tyto názory nemohly otřást. Drama tehdy využívalo tzv. novou attickou komedii, což je tvar lišící se od staré a střední attické komedie především zpodoběním každodenního života. Jejím praotcem je Řek Menandros. Do dějin evropského dramatu tento typ vstoupil především prostřednictvím komedie římské. Zasloužili se o to dva autoři: **Publius Terentius** zvaný Afer a **Titus Maccius Plautus**. Při vši rozdílnosti se oba pohybovali na poli podobných zápletek. Vyvolávaly je: záměny osob, neshody zamilovaných či překážky v milostných vztazích, spory rodičů s dětmi apod. Plautus byl z obou autorů starší. V roce 191 byl jeho *Pseudolus* uveden na tzv. Ludi Megalenses, což byly obzvlášť slavné hry, jejichž součástí bylo divadlo.

I v době, kdy už v Římě nemělo divadlo funkci obřadu, bylo provozováno pod ochranou státu při oficiálních svátcích. O působení dramatu na emoce a morálku dospělých máme zprávy zejména v textech

dochovaných her. Děti měly přístup do amfiteátru spolu se svými rodiči, ale sledovat hry by pravděpodobně nedokázaly. Nedostupné jim byly tématicky, provedením, laděním i délkou.

### **III. 1. 2. Středověk, scholastika**

Feudální systém středověku, nízká hospodářská a kulturní úroveň, supranaturalistická orientace společnosti nebyly příliš příznivé pro rozvoj umění v podobě a šíři v jaké se dosud rozvíjelo. Církevní monopol na výchovu vtiskl celé pedagogické práci náboženský ráz i samo umění bylo postaveno do služeb církve.

Scholastika jejíž název je odvozen od řeckého scholé, tedy čas věnovaný studiím, přednáška nebo učená rozprava, představovala hlavní metodu středověké učenosti. Jádrem této metody byla dialektika, založená na formální logice, jež byla ve středověku chápána jako vedení učených sporů a disputací (srov. Jůva, 1995; Štverák, 1983; Tretera, 1996).

Hlavní otázka, kterou scholastika řeší, je vztah víry a rozumu. Každý scholastik se snažil doložit, že to, co píše, lze najít už v Písmu. Originalita byla něčím nežádoucím.

Nová estetická doktrína vystupuje ve jménu askeze proti smyslové podstatě krásy, ideál harmonického rozvoje osobnosti je nahrazen kultem popírajícím tělesné ve jménu duchovního. Šíří se představa o morální nízkosti antického umění i současného umění světského, divadlo je chápáno jako výmysl ďáblův, je odsuzována gymnastika i rétorika. Uznávanou hudbou je pouze církevní, světská a lidová hudba je odmítána jako hříšný projev těšící smysly a odvádějící duši od kontempace. Církevní otcové vystupují proti smíchu, ve kterém antika viděla účinný prostředek výchovy i katarze. Ve výchově je zdůrazněn strach (viz Štverák 1983).



Přes tento pohled na divadlo vznikají nová díla. Jsou to velikonoční hry, jejichž hlavní postavou je Ježíš a prováděny jsou výhradně v kostelích. Rovněž v českých zemích se o významných církevních svátcích takové hry liturgického původu hrály. Po staletí se vyvíjely z tradice církevních slavností a byly postupně doplňovány podle textu evangelií. Lidové masy byly tehdy vychovávány a vzdělávány v rodinách. Šlo spíše o předávání životních zkušeností. Jako další faktor přistupovaly lidové zvyklosti a mravy. Lidová moudrost se předávala dalším generacím v pohádkách, pověstech, příslovích, hádankách a pořekadlech. Významným zdrojem poučení byla kázání a vyučování katechizmu na farách. Nejpůsobivější výchovný účinek měly mše (Štverák 1983). Středověké děti mohly spolu s rodiči sledovat středověké divadlo a rozumět mu. Předváděly se děje předem známé. Znázorňovaly se, zakomponované do podoby jakési cesty se zastaveními v klíčových, osudových situacích, přehledně vyznačených systémem znaků. Znakovost tu byla přirozená. Ani pro dítě nebylo problémem pochopit, že mladý kněz nesoucí při pašijové hře kříž od oltáře k oltáři, není Kristus, ale Krista představuje ( viz Urbanová 1993).

Je s podivem, že přes neměnicí se názor církve na divadlo, objevuje se drama také ve školách. Počátek tohoto jevu lze najít ve středověkém vyučování latině, při němž byly čteny Terentiovy komedie. Šlo tu však především o práci s latinským jazykem. Terentius přejímal předlohy z nové attické komedie a přepracovával je, podobně jako již zmíněný Plautus, jehož komedie byly objeveny až roku 1428 a od té doby také hrány. Šlo o hry s ryze světskou tematikou, plné zápletek vyvolaných záměnami osob, sporů a rozchodů rodičů s dětmi, komplikací v milostných vztazích. Teprve od pouhého předčítání textů vedla cesta k ilustraci četby pantomimou a postupně i k inscenování her. Představení bývala zpočátku uváděna v uzavřeném školském prostředí, teprve

později byla zavedena představení veřejná. Od konce 15. století vznikaly v Evropě i nové hry, napodobující právě Terentia, Plauta a Seneku ( viz Machková 1998).

### **III. 1.3. Humanizmus a renesance. Školské divadelní hry**

S novým kulturním rozmachem se setkáváme za renesance. Mohutný hospodářský rozvoj západní a jižní Evropy, spjatý s manufakturním systémem, se zámořskými objevy a s růstem mezinárodního obchodu, je provázen také novým rozvojem kultury, vznikem exaktních věd a rozkvětem umění. Supernaturalistická orientace středověku ustupuje naturalismu osvobozeného člověka. Inspirována antikou renesance znovu vystupuje s ideou harmonické osobnosti, rozvinuté tělesně i duševně. Renesanční universalismus vysoce hodnotí poslání umělce ve společnosti. Renesanční myslitelé staví umění do stejné roviny s vědou a usilují o sblížení vědeckého a uměleckého přístupu ke skutečnosti (srov. Tretera, 1996; Císař, 1997).

Za těchto okolností se v pedagogických koncepcích renesančních myslitelů opět dostává do popředí úloha estetické výchovy. V duchu pedagogického ideálu buduje **Vittorino da Feltre** (1378 – 1446) svou výchovnou instituci nazvanou „casa giocosa“ (dům radostí) uprostřed přírody. V radostném prostředí školy a přírody se má harmonicky rozvíjet tělesná i duševní stránka dětí, v jejich učení má zaujímat významné místo antické umění, péče o vybranou mluvu i o obecnou estetickou kulturu. Přední úlohu hraje umění i v koncepci **Françoise Rabelaise** (1495 – 1553), autora satirického románu Gargantua a Pantagruel, v němž Ponocrates, typ nového, renesančního pedagoga, uvedl svého svěřence do takového výchovného režimu, že neztrácel ani

jedinou hodinu denně. Všechn svůj čas věnoval studiu. Věnoval se četbě, zaměstnával se hudbou, zpěvem a hrou na hudební nástroje.

Je třeba říci, že rozvoj estetické stránky osobnosti se už jeví většině renesančních myslitelů jako nutná a samozřejmá součást výchovy mladé generace. V renesanci se zrodilo divadlo, které se tehdejšími dětem mohlo líbit podobně jako dnešním – komedie dell'arte. Divadlo známých, neměnných typů, které vytvářel sám herec, tím jak konkrétní typ postavy naplňoval( viz Urbanová, 1993).

Významný vliv na rozvoj reformačního divadla ve střední Evropě měl **Martin Luther** (1483-1546), nejvýznamnější postava období reformace.

K nám jeho vliv začal pronikat ve druhé čtvrtině 16. století, kdy se začalo na školách provozovat humanistické divadlo. Prostředníkem byla německá města a školy na našem území z nichž přecházelo divadlo na české školy utrakvistické. Právě zájem domácích humanistů o soudobé biblické hry, předznamenal počátky školských inscenací 16. století v dalších českých městech vedle Prahy. Jmenujme např. Louny, Kutnou Horu, Kolín, Olomouc, Znojmo, Jihlavu atd. (srov. Císař, 1998; Machková, 1998).

**Školské divadelní** hry sloužily zpočátku jen jako praktická cvičení v latině. Na přelomu 15. a 16. století se jejich funkce rozšířila a obohatila. Vedle jazyka si měli studenti hraním antických komedií osvojovat také antický pohled na svět a na život. Tyto hry měly v pojetí humanistů čtyři úkoly: cvičit paměť, zdokonalit v latině, naučit dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Propagace školských her však také souvisela se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školskou dřinu, učinit výuku zábavnější, hravější a žákovi přiměřenější; současně to byl pokus o zefektivnění výuky. Už v této době se rozvíjela diskuse o vlivu

římské komedie na mravnost žáků. Nejvýznamnější humanisté ji hájili s poukazem na Bibli, kde jsou rovněž scény i výrazy obscénního rázu.

Školská představení začal pořádat také jezuitský řád, povoláný do českých zemí roku 1556. Protireformačně orientovaná divadelní produkce, tvořící součást výuky na řádových školách Tovaryšstva Ježíšova, zahájila v pražském Klementinu latinským představením „O moci církve nad národy“ roku 1558. Součástí školního divadla u jezuitů zůstávaly tradiční hodnoty školských her – ovládnutí profesionálních dovedností vzdělance jako: techniky mluveného projevu, uhlazenosti gesta, nenucenosti a přirozenosti vystupování. Také veřejná školní vystoupení žáků jezuitských škol byla součástí výuky a jednou z jejích metod. U nás v období pobělohorském dostala ještě funkci rekatolizační a proto se jezuitské hry staly oficiálním divadlem. Utrakvistické divadlo naproti tomu kladlo větší důraz na slovo, bylo kazatelsky moralistní, smyslového divadelního účinku se často záměrně vzdávalo. Projev interpretů byl však jak v utrakvistickém tak v jezuitském divadle deklamační, spíše řečnický a recitační než herecký. V tomto ohledu není mezi nimi rozdíl. Jakmile školní divadlo opustilo římskou komedii a dalo přednost vlastnímu repertoáru, promítl se do dramatických předloh verbalismus (Císař a kol., 1998; Machková, 1998).

### **III. 1. 4. Univerzalismus Jana Ámose Komenského**

Školské dramatické dílo Jana Ámose Komenského postupně vznikalo mimo české země. Tvorba tohoto teologa, filozofa a pedagoga evropského jména, spjatá s českým kulturním prostředím vlasteneckým citem, představovala impozantní typ humanistického vzdělance-emigranta, žijícího v bouřlivé době společenských přeměn na přelomu

renesance a baroka. Obě známé latinské školské hry respektovaného biskupa Jednoty bratrské – Diogenes Cynikus redivivus z roku 1640 i biblická hra Abrahamus patriarcha z roku 1641 svým důrazem na výchovně vzdělávací funkce nepřesahovaly uměleckou úroveň tradiční školské humanistické dramaturgie. Komenského divadelním hrám chybí, až na nepatrné náznaky, akce, jednání a charakterizace postav. Jako většina Komenského spisů, jsou psány latinsky a ve škole sloužily převážně k názorné výuce tohoto jazyka (srov. Císař a kol., 1998; Jůva, 1995).

Idea harmonického rozvoje osobnosti spolu s renesančním universalismem charakterizují největší pedagogickou syntézu 17. století vytvořenou v jeho díle. Požadavek rozvíjet všechny ve všem všestranně (omnes, omnia, omnio) se táhne jako červená nit všemi jeho pedagogickými spisy počínaje Velkou Didaktikou až po Vševýchovu. Práce J. A. Komenského mají mimořádný význam pro vývoj pedagogického pojetí divadla. Jenom díky tomu mohly být inscenovány antické hry nebo jejich napodobeniny. Některé humanistické školní hry Komenský pravděpodobně znal, zřejmě však vůbec neznal „divadlo řemeslné“<sup>1</sup>, ačkoli byl současníkem „zlaté doby divadla“<sup>2</sup> (viz Machková, 1998).

Pedagogický **utilitarismus** lze nalézt ve spise „Několik myšlenek o výchově“ anglického myslitele a jedné ze zakladatelských osobností britského empirizmu **Johna Locka** (1632 – 1704). Rozmach kapitalismu na anglické půdě, se odrazil v nové výchovné koncepci člověka praktického, tělesně zdatného, zbaveného středověké scholastické učenosti a obratného ve společenských stycích. Renesanční idea

---

<sup>1</sup> Divadlo, které mělo podmínky a předpoklady pro určitý divadelní druh (např. komedii). Má např. svou stálou scénu, herecký soubor, výtvarníky... a také své dramatické autory.

<sup>2</sup> Shakespearovým, Jonsonovým, Lope de Vegy, Calderónovým, Corneillovým, Moliérovým. (Císař, 1997 i Machková, 1998)

univerzální osobnosti, zběhlé ve vědách i uměních, je tu nahrazena střízlivějším požadavkem, který zná jen to, co je mu v životě užitečné a prospěšné. Poprvé tu vystupuje kritérium užitečnosti a z tohoto pohledu přistupuje Locke i k otázkám estetické výchovy. Z hlediska praktické potřeby, upřednostňuje Locke kreslířské dovednosti a ze stejných důvodů odmítá literárněvýchovné aktivity, zejména poezii. Tam jde tak daleko, že rodičům dětí doporučuje potlačení básnického talentu jejich potomků. Jediné co připouští je čtení vynikajících řeckých a římských básníků.

Jeho postoj není náhodný. Odráží tehdejší názory na umělce i na umění jako na pouhý zdroj zábavy (Tretera, 1996; Jůva, 1995).

### **III. 1. 5. Barok. Školské divadlo. Schillerova výchova ke svobodě**

Barokní kultura vznikala pod vlivem sociálního klimatu doby, které bylo dlouhodobě poznamenáno třicetiletou válkou v Evropě, náboženskou a politickou diferenciací obyvatelstva a jeho nadějemi, ale především pocity reálného ohrožení národní, skupinové a individuální existence. Období baroka je poznamenáno racionalistickou filozofií, což se promítá i do umění tohoto uměleckého směru, který s oblibou pracuje s alegoriemi. Je to období přebujelé smyslovosti. Období napětí mezi racionalistickým a senzualistickým principem. Zánik stavovského českého státu, emigrace značné části domácího nekatolického obyvatelstva, zejména jeho politických a intelektuálních elit, soustavná náboženská perzekuce, hospodářský i sociální úpadek, to všechno provázelo vznik nové zemské aristokracie. Z potřeby habsburského dvora okázale reprezentovat vznikla v našich zemích tendence k podpoře barokního umění a rovněž ke vzniku stavovského a církevního mecenášství. Od poloviny 17. století, kdy se v českých zemích začaly

objevovat cizí profesionální divadelní společnosti<sup>3</sup>, docházelo k diferenciaci profesionálního a neprofesionálního divadelnictví<sup>4</sup> (viz Císař a kol., 1998).

Pozoruhodnou koncepci estetické výchovy jako **výchovy ke svobodě** podal ve svých „Listech o estetické výchově člověka“ německý básník, dramatik a filozof **Friedrich Schiller** (1759 –1805). Srovnává současného člověka s antickou osobností charakteristickou pluralitou zájmů, snah a postojů. Odhaluje tak jednostrannost, způsobenou diferenciací věd, stavů i zaměstnání ve společnosti. Na jedné straně chápe nutnost dělby práce, upozorňuje však také, jak je člověk touto diferenciací ochuzován. Cestu k překonání tohoto stavu vidí v estetickém rozvoji všech členů společnosti. Schiller upozorňuje na etické a politické ideály, jimiž umění působí. Krása v umění se podle něj promítá i do života lidí, rozvinutý estetický cíl zjemňuje mravy. Estetický zážitek jako střední stav mezi smyslovým a rozumovým vnímáním je podle Schillera stavem svobody mezi nutností fyzickou a nutností mravní. Krása současně rozvíjí družnost a sbližuje (viz Jůva, 1995).

Schiller zasáhl svým dílem dramatickým do vývoje evropské divadelní tvorby hrami: Loupežníci, Úklady a láska, Don Carlos, infant španělský, Valdštejn (trilogie – Valdštejnův tábor, Piccolominiové a Valdštejnova smrt), Marie Stuartovna a Vilém Tell. Ovlivnil světovou dramatiku svou koncepcí historické hry. Jeho dramatika přichází se snem, vizí, perspektivou lidské svobody, s ideálem všesvětového společenství prodchnutého humanismem. Stál u zrodu velké epochy dramatu, která utvářela principy, jež jak v dramatických textech, tak v činohře platí dodnes.

---

<sup>3</sup> Byly to společnosti, které se hraním divadla dokázaly uživit. Divadelní ředitel byl živnostník. (Císař a kol., 1998)

<sup>4</sup> I u nás vznikaly profesionální společnosti a souběžně skupiny, pro které byla divadelní tvorba potěšením, divadlo je neživilo.

Divadlo prostřednictvím dramatu začalo stále aktivněji a cílevědoměji zasahovat do společenských procesů, účastnilo se svými idejemi formování národů. Schillerova dramatika předala svou vizi lidské svobody, ideál všesvětového společenství proniknutého humanizmem. Drama se stalo vědomě a záměrně součástí „vysokého umění“, jež učilo kritickému postoji (viz Císař, 1997).



### **III. 2. Vznik a vývoj divadla pro děti u nás**

V polovině 19. století hospodářsky i kulturně rozvinutá společnost věnovala zvýšenou pozornost výchově příští generace ve všech směrech. Zvláště česká obrozenecká společnost považovala divadlo s jeho názorností za vhodný prostředek výchovného působení. Bylo tedy přirozené, že se v té době začalo zaměřovat už přímo na dětského diváka. Pomohl tomu i fakt, že se rozvíjelo divadelnictví všeobecně. Velké kamenné scény, vznikající v centrech, doplnily v menších městech lidové scény a arény. Přibývalo i různých divadelních společností.

Divadla si samozřejmě uvědomovala výhodnost rozšíření okruhu diváků. Začíná se vytvářet souvislá linie specifické dramatiky určené dětem. Do života však vstupuje poznamenaná problémy. Prvním byl hluboce zakořeněný názor, že dítě je nedodělaný, méněcenný tvor, který musí být neustále formován, aby se stal člověkem. Společnost vedená tímto názorem hledá v umění cesty jimiž lze z poddajné dětské duše vymodelovat člověka v normě běžné morálky doby, zaměřit jeho pozornost na získání praktických návyků souvisejících s rozvíjením jeho obecného vnímání. Tím se automaticky dostala do popředí didaktická funkce divadla. Dokonce natolik, že se stranou ocitla starost, aby divadlo zůstalo svébytným uměním i tehdy, je-li určeno dětem (Urbanová, 1993).

Toto tvrzení lze doložit. V dochovaných, dnes už historických textech her pro děti z té doby najdeme řadu důkazů na potvrzení těchto slov. Od samého počátku vzniká představa specifiky, která jakoby zbavovala hry pro děti povinnosti dbát objektivně platných zákonitostí slovesného umění dramatu. Vyňala ji zcela z pravomoci divadelní estetiky, teorie, kritiky a svěřila ji víceméně jen pod dozor pedagogický. Jsou to hry, které mají jedinou, přímočaře didaktickou funkci. Vštěpují dětem

příklady dobrého a mravného chování, křesťanských ctností, poslušnosti a naopak předvádějí vzory nectností všeho druhu. Zákonitosti dramatu jsou v nich zdeformovány v zájmu hlavního cíle – výchovnosti. Tato užítkovost předem vyloučila možnost, že by představení mohlo být považováno za umělecký tvar. Jejich tendenčnost, schemata, malicherné konflikty, mnohomluvnost a důrazné poučování vytvořily model. Bohužel takový, který přetrval zejména v dětských souborech a u loutkářů až do sedmdesátých let minulého století (Císař a kol.,1998).

To je optimistické tvrzení, které idealisticky předpokládá, že doba těchto her nenávratně skončila. Na malých městech a vsích však v amatérském podání žijí dodnes.

V poslední čtvrtině devatenáctého století byla záměrně na půdě divadla vytvářena díla pro děti a v centru dění se objevila jevištní pohádka. Uvádění pohádek bylo reakcí na fádnost her ze života dětí. Patrně nejstarší pohádkovou hrou pro děti je Popelka z roku 1872, jejíž autorkou je herečka a divadelnice Eliška Pešková-Švandová. Nejstarší autorkou původních pohádkových her byla Eliška Krásnohorská. K nejproduktivnějším autorům od počátku století až do období první republiky patřili z řad učitelů Vojtěška Baldesari-Plumlovská a Jaroslav Průcha. První autory loutkové pohádky reprezentují Sofie Podlipská, Ludmila Tesařová, František Hrnčíř. K zvláště plodným autorům v oblasti loutkové pohádky patřili Alois Rada a Bohumil Schweigstill (viz Císař a kol., 1998).

### III. 2. 1. Loutkové divadlo

Loutkové divadlo<sup>5</sup> je specifický divadelní druh, jehož základním, často nikoli jediným, vyjadřovacím prostředkem je neživá hmota, výtvarný předmět, loutka<sup>6</sup>. Loutkové divadlo v širším smyslu zahrnuje všechny divadelní formy, ve kterých loutka je znakem postavy, tak jako v hereckém divadle je jím herec. Historii loutkového divadla je možné vysledovat až do starověku, je typickým projevem mnoha národů zejména Asie a Evropy, ale s nějakou formou loutkového divadla se můžeme setkat snad ve všech koutech světa (viz Pošíval, 1988). V české divadelní kultuře se loutky a prvky loutkového divadla objevily pravděpodobně již v nejstarším období. Vyskytovaly se nejspíše v kultovních obřadech starých slovanů, v náboženských ceremoniích i lidových zvycích. Pro nedostatek konkrétního materiálu, který by toto tvrzení dokladoval, si můžeme udělat jen analogickou představu podle vývoje v jiných evropských zemích. Zde vývojový proces směřoval od loutky požímané jako hmotný artefakt obřadů k divadelní loutce, scénického symbolu postavy a nositelce tématu na scéně loutkového divadla jako specifického druhu scénického umění. Ve středověku se již loutky staly, jak o tom svědčí ikonografické záznamy, součástí zábavných produkcí potulných komediantů na jarmarcích a trzích.

Od 17. století začaly k nám pronikat zahraniční divadelní skupiny, které vedle divadelních představení realizovaných herci předváděly často jako doplňkovou atrakci i představení s marionetami<sup>7</sup>. Postupně pak přibývalo specializovaných loutkářů a od druhé poloviny i loutkářů

---

<sup>5</sup> „Loutkové divadlo je „svěrázný obor umělecký, neocenitelný pro estetickou výchovu, obzvláště dětskou.“ - Otakar Zich, 1923

<sup>6</sup> Loutka je hmotný scénický symbol, představující dramatickou postavu v loutkovém divadle, ovládá ji přímo nebo nepřímo loutkoherec (Pošíval, 1988).

<sup>7</sup> marioneta – loutka zavěšená na nitích nebo na drátech, je vedená shora.

české národnosti. S loutkovým divadlem, které provozovali na základě úředního povolení jako svou živnost, putovali po českém venkově. Byli tam vlastně jedinými šířiteli české divadelní kultury. Jejich činnost vrcholila v době národního obrození (viz Císař a kol., 1998).

Pokusy kočovných loutkářů vyvolaly zájem a snahy širší veřejnosti o vlastní divadelní pokusy. Nejdříve to byly šlechtické rodiny, kde perfektně vybavená loutková divadla, sloužila k zábavě panstva. Později divadelní nadšenci vyráběli domácí tzv. rodinná divadla. Příkladem by mohlo být divadélko rodiny malíře Josefa Mánesa nebo další, které patřilo rodině slavného herce Eduarda Vojana. S rozvojem těch už „průmyslově“ vyráběných divadélek souviselo také vydávání loutkových her a příruček. Na malých scénách, jež byly v podstatě miniaturou marionetového jeviště lidových loutkářů, hrávali především dospělí pro své děti. I když byly tyto produkce umělecky nenáročné, přinášely nejmenším divákům první emocionální zážitky z divadla. Podněcovaly jejich fantazii a mnohdy i vlastní, výtvarnou či dokonce literární tvořivost. Několik pedagogů si na základě zkušeností s rodinnými loutkovými divadly začalo uvědomovat význam loutkového divadla pro pedagogický proces. Prvními z nich byli například Prokop Konopásek (1785-1828), který učiteloval v Olešné u Rakovníka nebo František Hauser, jenž v letech 1852 - 1862 hrával se svými žáky loutková představení. V roce 1884 se na stránkách Učitelských novin a Besedy učitelské objevila polemika, v níž se významu loutkového divadla pro výchovu dětí zastal učitel a spisovatel Josef Krušina ze Švamberka. Pozoruhodnou osobností byla i učitelka mateřské školy Ludmila Tesařová. Napsala řadu loutkových her pro nejmenší děti, respektujících dětskou psychiku i technické možnosti malých divadélek. Už v roce 1884 začlenila pravidelné hraní loutkového divadla do výchovného programu mateřské školy v Karlíně, kde pracovala. Byl to zřejmě jeden z

prvních pokusů na světě, kdy byly využity loutky a loutkové divadlo při výchově dětí právě v mateřské škole (srov. Císař a kol., 1998, Štverák, 1983).

V době hromadného zakládání hudebních, osvětových, čtenářských, divadelních i tělovýchovných spolků v 70. letech 19. století se právě v nich a také ve školách objevovala první loutková divadla. Zaměřovala se především na děti s cílem poskytnout jim ušlechtilou zábavu. Zakladatelem našeho prvního profesionálního loutkového divadla v moderním slova smyslu je **Josef Skupa** (1892 – 1957). Pro mladého profesora se stalo rozhodujícím setkání s plzeňským Loutkovým divadlem Feriálních osad, kde působil přes deset let jako dramaturg, režisér, herec i výtvarník. V roce 1930 zakládá vlastní loutkové divadlo, které bylo téměř dvacet let jedinou profesionální loutkovou scénou u nás (viz Mlejnek, 1986).

Loutkové divadlo je dnes často chápáno jako divadlo pro děti, ale to je tradice velmi mladá. Většinou šlo vždy o osvětu či zábavu vícegenerační.



Josef Skupa s Hurvínkem;

Zdroj: <http://www.radio.cz/cz/clanek/78864> ze dne 23. října 2006

### **III. 2. 2. Problémy divadla pro děti**

Zatímco dětská literatura se opírala o klasické pohádky Boženy Němcové a Karla Jaromíra Erbena, dětská dramatika takovou oporu nemá. V tehdejší jevištní pohádce nikdy nebyl onen logický, přísný řád ani étos klasické pohádky. Od začátku vzniká jako její chabá náhražka.

Současně ale na dlouhou dobu upevňuje a stvrzuje omyl, že s motivy lidových pohádek lze nakládat libovolně pod záminkou dětem potřebné fantastičnosti. Asi největším problémem dětské dramatiky a to činoherního i loutkového divadla pro děti, bylo jeho společenské zařazení. Bylo odtrženo od „velikého“ divadla i od dětské literatury, zůstávalo malým divadlem pro malé a zcela na okraji zájmu. Přes všechny uvědomělé řeči o výchově dětí divadlem bylo ve skutečnosti obecně podceňováno, a to i těmi, kteří pro ně psali hry a hráli je (viz Urbanová, 1993).

### **III. 2. .3. Vliv školského reformního hnutí na divadelní aktivity dětí**

V období první republiky, zejména vlivem školského reformního hnutí, vznikaly první pokusy o uplatnění zcela nového přístupu k dramatickým a recitačním aktivitám školních dětí. Vycházely ze zájmů a potřeb zúčastněných a chápaly tuto činnost především jako výchovu aktivních recitátorů a herců. Teprve v druhé řadě diváků. Sem patří pokusy režiséra Miloslava Jareše v holešovické Legii mladých, Rudolfa Nekoly v reformní škole v Michli, Švarcova, Havránkova a Krchova práce v domě dětí v Krnsku a Miloslava Dismana v reformní škole v Nuslích.

**Miloslav Disman** (1904 - 1981) se věnoval dramatické práci s dětmi a mládeží od roku 1918. Je zakladatelem Dismanova rozhlasového dětského sboru (DRDS), který pracuje od září 1935 dodnes. Sám Disman jej vedl do konce 60.let dvacátého století. Dismanův soubor v poválečném období spojil přípravu dětí k účinkování v rozhlasových dramatických pořadech se systematickým rozvíjením jejich schopností a působením na rozvoj jejich osobnosti. Miloslav Disman je jedním ze zakladatelů dramatické výchovy, která se od doby vzniku DRDS pozvolna u nás začala rozvíjet. Vedle intenzivního zájmu o dětského interpreta studoval i dětského diváka a jeho reakce na zhlédnutá představení. Dismanovo zaměření na dětské hlediště najdeme i v poválečném názvu jeho Divadla mladých diváků (viz Mlejnek, 1986).

Zakladatelka prvního stálého pražského divadla pro děti **Míla Melanová** (1899 – 1964) dlouho hledala pro svou práci inspiraci a potřebné zkušenosti. Z návštěv moskevského divadla pro děti Natalie Sacové, založeného v r. 1918, dětských divadel v Leningradě, Oděse, Charkově a Kyjevě si přivezla sovětské hry pro děti, které se staly stěžejními inscenacemi první divadelní sezóny 1935. Míla Melanová a její skupina těžce zápasili o existenci divadla, ale získávali i nové spolupracovníky. Jedním z nejvýznamnějších byl od roku 1941 **Václav Vaňátko** (1904-1949), herec divadla D 41, vedeného E. F. Burianem. V roce 1940 založil v Praze druhou scénu pro děti - „d 41“ - a vnesl významný tvůrčí vklad do rodící se historie tohoto odvětví divadelního umění. V září roku 1945 ve svém novém Divadle mladých pionýrů uvedl Václav Vaňátko vůbec první původní českou hru o protinacistickém odboji, nazvanou Malý partyzán.



Pamětní deska zakladetům pražského divadla pro děti a mládež, zasazená v Divadle Jiřího Wolкера (autoři: Cimbura, Vacek);  
ZDROJ: Divadlo pro děti v Československu. Divadelní ústav, Praha 1980.

### III. 2. 4. Poválečné divadlo pro děti u nás

Spojením skupiny Míly Melanové a Divadla mladých pionýrů v roce 1949 vzniklo Městské divadlo pro mládež, naše nejstarší činoherní divadlo pro děti. Jeho vedoucí, Miloslav Stehlík, vycházel z pokrokových idejí a usiloval o to, aby se divadlo pro mládež stalo divadlem vpravdě socialistickým. Používám tuto formulaci záměrně, třebaže nám dnes zní podivně. Vypovídá podle mě o poválečném období poměrně přesně. Dramaturgie počítala zejména s překlady her sovětských autorů (Makarenko: Začínáme žít, Ostrovskij: Jak se kalila ocel). Od podzimu 1953 neslo pražské divadlo pro děti a mládež jméno básníka Jiřího Wolкера.

Změnu a pohyb, i když velmi rozporuplný, vnesl do stojatých vod přelom poválečných čtyřicátých a padesátých let dvacátého století. Výchova dětí v duchu ideálů socializmu a komunizmu se stala jedním z hlavních témat. Do divadla pro děti stejně jako do literatury a filmu se opřel mohutný ideologický víchř. Dramatizované lidové pohádky



doznaly změny. Byly odkouzelněny, zvěcněny, důsledně z nich byl vymýcen jakýkoli náznak náboženského citění. Postavička Kašpárka měla být z jeviště odstraněna. To byl ten pravý „Kašpárkův hrobeček“, jak říká klasik. Příběhy se vykládaly výlučně třídně, se zdůrazněným antagonizmem mezi feudály a lidem. Hlavním tématem byla oslava práce (viz Urbanová, 1993).

Postupně a pozvolna se některé extrémní názory podařilo překonat a prosadit citlivější vztah k lidovému odkazu. Rovněž se podařilo podpořit větší opatrnost a méně svévole při převodu lidových pohádek na divadelní scény.

V šedesátých letech silný uvolňovací proud smetl normy socialistického realizmu a otevřel divadlu nové možnosti formálních experimentů. Objev tzv. malé formy, hnutí malých divadel, které se právě o tento objev opíralo, na všech stranách rozvíjené principy epického divadla, to vše nabídlo dětskému divadlu cestu ven z letité strnulosti. Pohotově ji využila profesionální scéna zaměřená na tvorbu pro děti a mládež, pražské scéna Divadla Jiřího Wolкера a brzy se připojila další prozíravá profesionální divadla, která měla zájem vychovávat si své diváky už od dětství, jakkoli divadlo pro děti nebylo jejich primárním cílem.

V roce 1957 stál v čele Divadla Jiřího Wolкера (dále jen DJW) docent režie pražské AMU Vladimír Adámek. Na jeviště DJW se dostávají hry, které se svou uměleckou úrovní postupně odlišují od předcházejícího období stagnace způsobeného odchodem Miloslava Stehlíka. Adámkova režijní tvorba byla promyšlená a rozvážná. Do práce s herci vnesl řád a náročnost. **Vladimír Adámek** svou prací v Mezinárodní asociaci divadel pro děti (ASSITEJ), která byla v roce 1965 ustavena v Paříži, pomáhal našemu divadlu pro děti „otevřít okna

do světa“. V jeho srovnání našeho a světového divadla pro děti jeví se naše divadelní umění příznivě.

Na podzim 1974 přebírá vedení DJW Karel Richter, umělec, který se objevil v dětských rolích Langrova Romantického Bratrstva bílého klíče se skupinou Míly Mellanové. Patřil k těm, kteří se poctivě snažili o hodnotné divadlo pro děti. Z jeho iniciativy uspořádalo naše středisko ASSITEJ v roce 1973 setkání herců divadel pro děti a mládež z různých zemí v Martině.

### III. 2. 5. Divadlo pro děti ve druhé polovině 20. století a dnes

Profesionální loutková divadla zaměřená na diváka školního věku pracovala a pracují v Praze, Kladně, Hradci Králové, Českých Budějovicích, Liberci, Plzni, Brně, Ostravě. Naproti tomu zaniklo např. „pradávné“ loutkové divadlo v Karlových Varech. Kromě toho významná část oblastních divadel nabízí v průběhu jednotlivých divadelních sezón dětským divákům nejméně jedno představení.

Z pražských profesionálních scén zaměřených na dětského diváka jmenujme znovu především Divadlo Jiřího Wolker, které se v polovině 90. let proměnilo na **Divadlo v Dlouhé**. Jeho umělecké vedení nabízí divákům představení pro všechny věkové skupiny s vynikajícími výsledky o čemž svědčí řada ocenění tohoto tvůrčího kolektivu. Dalším stálým nebo jinak také kamenným divadlem pro děti je loutkové **Divadlo Minor**, jehož nová budova byla jako divadlo pro děti budována a všechny jeho prostory od vstupní haly až po jeviště s dětským divákem počítají. Z pražských divadel nelze opomenout loutkovou dětskou divadelní scénu s dlouhou tradicí, již je původně plzeňské **Divadlo Spejbla a Hurvínka**, které se v roce 1945 přestěhovalo do Prahy.

„Skupova dramaturgie vychází z kabaretních a revuálních programů pro dospělé, které po zrození loutky dobráckého a pedantského Spejbla (1920) a jeho vykutáleného synka Hurvínka (1926) dostávají dva klaunské protagonisty, kteří uvádějí a komentují program.“ (Mlejnek, 1986). Kromě Míly Melanové, která s divadlem krátkodobě spolupracovala zde začínal např. i Jan Dvořák, pozdější stěžejní osobnost královéhradeckého divadla DRAK. Postavičky S+H od smrti Josefa Skupy trvale oživoval svým hlasem Miloš Kirschner a po jeho odchodu se obou postaviček ujal Milan Klásek, jejich ženské protějšky, tetičku a Máničku, oživuje svým hlasem Helena Štáchová, manželka Miloše Kirschnera.



Miloš Kirschner se Spejblem a Hurvínkem;  
Zdroj: [www.radio.cz/de/artikel/78587](http://www.radio.cz/de/artikel/78587) ze dne 23. října 2006

Královéhradecký **DRAK** je východočeským profesionálním loutkovým divadlem od roku 1958. Jeho prvním ředitelem byl Mirko Matoušek. Jeho historie je spjata se jménem režiséra a autora Jiřího Středy a loutkáře skupovské školy Jana Dvořáka. Prvním a zásadním úspěchem tohoto divadla, dnes už známého také ve světě, byla inscenace hry Jana Vladislava Pohádka z kufru režírovaná tehdy mladým Miroslavem Vildmanem. Miroslava Vildmana střídá v sedmdesátých letech minulého století režisér Josef Krofta, hudební složku vytváří Jiří Vyšohlíd a výtvarnou Petr Matásek. To je tým, který osvědčil svou

mimořádnou schopnost zaujmout a to nejen dětské, ale i dospělé diváky svým zajímavým a neotřelým inscenačním přístupem k tématům. V roce 1995 dochází obměně tvůrčího týmu i hereckého souboru. Režisér Jakub Krofta a výtvarník Marek Zákostelecký, společně převzali divadlo a dali mu novou tvář. I nadále je divadlo DRAK divadlem s nadregionální a mezinárodní působností. Orientuje se na inscenace pro děti a mládež. Zpracovává témata, která jsou této věkové kategorii blízká. Reprezentuje Českou republiku na mnoha významných mezinárodních divadelních festivalech.

**Naivní divadlo** Liberec bylo založeno v roce 1949 jako jedno z prvních profesionálních loutkových divadel v bývalém Československu. Přestože se jeho tvorba přirozeným vývojem ubírala různými směry, v podvědomí diváků i odborníků se zapisuje jako velmi kvalitní české loutkové divadlo. V šedesátých letech, v době působení režiséra a scénografa Jana Schmida, se inscenace Naivního divadla vzdalují iluzi a otevírají se dětské fantazii, vlastní imaginaci a práci v týmu. Mezi nejoblíbenější a nejúspěšnější produkce té doby patřila inscenace Poklad baby



Vstup do Naivního divadla v Liberci,  
Zdroj:  
[www.naivnidivadlo.cz/pole.html](http://www.naivnidivadlo.cz/pole.html) ze dne 23. října 2006

Mračenice. Jméno Jana Schmida bylo též spojeno s činností Studia Ypsilon, které v rámci Naivního divadla působilo v letech 1968 - 1978. Koncem sedmdesátých let a během dalšího desetiletí krystalizuje křehká poetika hříček pro děti z mateřských škol režiséra Pavla Poláka a výtvarníka Pavla Kalfuse, které daly základ i libereckému festivalu MATEŘINKA, během něhož hrají pro nejmenší diváky česká i zahraniční loutková divadla. Z mnoha inscenací té doby patří k nejznámějším Motanice Korněje Čukovského (1974) a dvě inscenace

textů Jana Vodňanského Šla barvička na procházku (1978) a Potkal klauna potkal kloun (1981). Po odchodu Studia Ypsilon do Prahy okouzluje a rozesmává mládež i dospělé publikum styl inscenací režisérky Markéty Schartové. Od počátku devadesátých let je ředitelem Naivního divadla Stanislav Doubrava. Divadlo nemá svého stálého režiséra, ale spolupracuje s hostujícími profesionály z jiných loutkových a činoherních divadel.

Městských a statutárních divadel je mnohem více. Při jejich uvádění mi šlo o nejvýznamnější příklady. Kromě již zmíněných profesionálních divadel nabízí své umění dětem řada profesionálních nezávislých skupin mezi něž patří např. Divadelní společnost Kejklíř, Divadelní společnost Bořivoj, Divadýlko Kuba z Plzně, Vítkovo divadlo, Divadlo Studna. Dále existuje prakticky nezjistitelné množství poloprofesionálních i amatérských souborů. Jejich počet je takový, že ho má práce nemůže zachytit. Tento stav se ostatně od přelomového roku 1989 dosud proměňuje. Některé soubory zanikají a vznikají nové. A při této mnohosti a různosti je péče o dětského diváka rovněž nejrůznějšího druhu.



## **IV. PRAKAKTICKÁ ČÁST**

### **IV. 1. Východiska a cíle praktické části práce**

Východisky této části práce mi budou znalosti z oboru obecné a vývojové psychologie dětí mladšího a středního školního věku, teorie divadla a praxe tvůrců dětských představení, vzdělávací programy.

**Cílem praktické části mé práce je najít inscenační přístupy, které komunikují s dětským divákem způsobem odpovídajícím současnému poznání z oborů psychologie, pedagogiky, divadelní teorie i praxe.**

Nejprve předkládám následující oblasti :

#### **Dětský divák z pohledu obecné a vývojové psychologie**

- a) psychologické funkce osobnosti, které se především podílejí na vnímání divadelního tvaru.
- b) shrnutí poznatků z oblasti vývoje dětí mladšího a středního školního věku se zřetelem na vnímání divadla

#### **Dětský divák z pohledu tvůrců divadelních inscenací**

Jak při přípravě inscenace pro děti zohledňují věk diváků

- a) Luděk Richter, Soubor Kejklíř, Praha
- b) Petr Mlád, Divadélko Kuba, Plzeň
- c) Ivana Fajfková, Střípek, Plzeň

#### **Dětský divák z pohledu pedagoga**

- a) požadavky současných vzdělávacích programů na žáky i pedagogy
- b) požadavky pedagogů na konkrétní umělecký tvar
- c) Rámcovým vzdělávacím programem jako nabídka vzdělávacích obsahů a metodami směřujícími k jejich naplnění

**Aplikace vzdělávacích programů na práci s představením, s cílem výběru inscenačních přístupů vhodných pro edukaci**

**Volba cílů před návštěvou školního představení**

## **Jevištní tvar v pedagogické praxi.**

### **Inscenační přístupy pro potřeby edukace**

#### **IV. 2. Psychologické funkce osobnosti podílející se na vnímání divadelního tvaru**

Tato část práce obsahuje poznatky o psychologických funkcích osobnosti podílejících se na vnímání konkrétního uměleckého tvaru a tím i na přijetí či odmítnutí konkrétního uměleckého zážitku.

Při analýze psychických funkcí, zúčastněných na estetickém zážitku je třeba se nejprve zastavit u **vnímání**. Je to obraz skutečnosti, která v daném okamžiku působí na naše smysly. U estetického vnímání je rovněž podstatné, zda příjemce disponuje zkušenostmi a poznatky z dané oblasti, které mohou zpřesnit a obohatit jeho vjemy. Vnímání často oslabuje malá schopnost záměrné **pozornosti**. „*Pozornost představuje tu stránku psychické činnosti, která umožňuje výběrové zaměření a koncentraci vědomí člověka na určité předměty a jevy*“. Lokšová, Lokša (s.54, 1999) Pozornost lze rozdělit na úmyslnou (volní) a neúmyslnou. Intenzita pozornosti často kolísá. Koncentrace vědomí závisí na vůli a na rozumové vyspělosti jedince. Vedle subjektivních příčin (momentální indispozice, nezájem) rozptýlené pozornosti mohou působit i objektivní příčiny (rušivé podněty jako náhlý hluk, nevětraná místnost s vysokou teplotou...). Soustředění pozornosti při estetickém vnímání je nezbytně spojeno s omezením pohybu, což přináší u sledované věkové skupiny řadu problémů. Proto je jedním z kritérií pro výběr inscenace dětem mladšího školního věku právě jeho délka. Estetický zážitek je také nepravděpodobný u divadelních diváků bez bohaté fantazie. Významnou roli může také sehrát novost a neočekávanost vývoje situace na jevišti.

Podstatnou roli při estetickém vnímání divadelního představení jako syntetického umění mají všechny druhy **paměti**. Paměť obecně je

souhrnem psychických procesů vstípení, uchování, vybavování si. Je rovněž základním předpokladem úspěšného přizpůsobení organismu a kontinuity jeho vývoje. Její základní funkcí je uchování zkušenosti. Psychologové vymezují paměť nejednotně. Člověk používá celou řadu druhů paměti. Krátkodobá nám např. slouží k chápání souvislostí a vazeb mezi jednotlivými částmi dramatického díla, dlouhodobou využijeme při vypravování a tím i vybavování si příběhu nebo jeho částí, způsobu provedení, kostýmování herců atd., emocionální pomůže vybavit si škálu pocitů, které provázely konkrétní představení inscenaci.

Paměť je závislá na vnímání a pozornosti. **Vybavování si a myšlení v asociacích je důležité pro vnímání uměleckých děl.** Přitom hybným činitelem či základní podmínkou efektivního zapamatování je **motivace**. Motivace (z latinského movere - hýbat, pohybovat) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem myslíme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy.

Lidé obecně a děti v ještě větší míře si **lépe pamatují to, co je zajímavé, k čemu mají vztah.** Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy.

Zapamatování ale i **zapomínání ovlivňují také city.** Příjemné, libé zážitky si pamatujeme snáz než události citově neutrální, přičemž proces zapamatování je usnadněn porozuměním. O vnímání konkrétního díla tedy rozhoduje také **emotivní složka osobnosti**. Kromě emocionálního zaujetí také citová paměť a zkušenost.

Divadlo pro děti uspokojuje kulturní emocionální a estetické **potřeby** adresátů. **Potřeba** je termín vyjadřující jak aktivaci, tak směřování motivace. Nakonečný (1998, s. 125) vysvětluje potřeby takto: „Za základní formu motivů jsou pokládány potřeby, ostatní formy motivů se



z potřeb vyvíjejí. Jednou z nejúčinnějších metod zvyšování motivace žáků k osobnímu rozvoji a učení je aktualizace (probuzení) potřeb. Jedná se především o **potřeby poznávací, výkonové a sociální**. Jde o potřeby sekundární, proto se mohou, ale nemusí u žáka plně rozvinout. Pokud jsou však cílevědomě rozvíjeny, stávají se zdrojem rozvoje osobnosti žáka a motivačním zdrojem jeho učení ( viz Lokšová, Lokša, 1999).

Dobré dětské divadlo dovede vzbudit **zájem** o kvalitní jevištní umění **v dospělém věku**, a kultivovat tak osobnost trvale. **Zájem** Čáp (2001, s. 149) uvádí: „*Zájem je získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti. Zájem se projevuje soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní, a naopak nelibostí při jejím omezování.*“

#### **IV. 3. Vývojové charakteristiky dětí mladšího a středního školního věku se zřetelem na vnímání divadla**

Pro svoji práci jsem si vybrala děti navštěvující 1. až 5. ročník základní školy. Je to věková skupina dětí s nimiž pravidelně pracuji a vyhledávám pro ni také vhodná divadelní představení v nabídkách profesionálních divadel i agentur zřizujících profesionální i poloprofesionální divadelní sdružení.

Do prvního ročníku vstupují děti šestileté a na druhý stupeň základních škol z pátých ročníků postupují do vyšších tříd nejčastěji děti jedenácti až dvanáctileté. Během těchto pěti let se v dětském organizmu odehraje mnoho změn. Nejen somatický, ale i psychický vývoj v dětském věku je velmi rychlý. Rozdíly dvou až tří let mezi žáky proto mohou mnoho znamenat. Zájmy prvňáčků a třetáků se musí nutně významně lišit. Současně je třeba mít stále na zřeteli, že v posledních desetiletích byla zaznamenána výrazná akceleraci psychického vývoje u

dětí. Není výjimkou, že prepubescentní projevy lze zaznamenat zejména u dívek už ve čtvrtých třídách, tedy kolem desátého roku věku.

Členění této věkové skupiny se liší u různých autorů. Přijala jsem členění autorů Zdeňka Matějčka i Marie Vágnerové na mladší, střední a starší školní věk, protože lépe odpovídá potřebám mé práce.

**ranný nebo mladší školní věk** = 6. – 9. rok věku

**střední školní věk** = 9. – 12. rok věku

**starší školní věk** = do 15. roku věku

Avšak vývojové charakteristiky musím zahájit věkem předškolním, protože mezi vývojovými úkoly dětství nejsou nikdy přesné hranice. Psychický a sociální vývoj obvykle neprobíhá rovnoměrně a tak se nám do skupiny dětí v první třídě dostávají žáci kognitivně i sociálně na úrovni dítěte předškolního věku. Nejedná se o abnormalitu a není to ve skupině ani žádná tragédie. Pokud dítě své opoždění do půl roku po zahájení školní docházky vyrovná, je vše v naprostém pořádku. Potřebujeme jenom při práci s těmito dětmi více trpělivosti.

V pátých třídách, tedy v posledním ročníku 1. stupně základních škol se stále častěji setkáváme s projevy, které bychom očekávaly spíše ve vyšších ročnících, což je opět potvrzení nerovnoměrnosti vývoje a také akcelerace vývoje v posledních desetiletích.

**a) Předškolní věk** je charakterizován jako období od tří do šesti let věku dítěte. Z předpojmového období dítě vchází do období, které J. Piaget charakterizuje **názorným myšlením**, které je stále ještě **myšlením prelogickým** (Čáp 2001), někdy je také označováno jako **intuitivní**. To znamená, že:

- nerespektuje plně znaky reality ( je subjektivně zkreslena)
- nerespektuje zcela zákony logiky
- je charakteristická silná vazba na poznávanou realitu
- dítě vychází z vlastní zkušenosti

- typický je egocentrismus

Dominuje:

*Egocentrismus* - subjektivní pohled na základě subj. preferencí

fenomenizmus - „svět je takový, jak vypadá“

*Magičnost* – při interpretaci si realitu dokresluje fantazií (která harmonizuje obtížně zvládnutelné jevy)

*Absolutizmus* – definitivní platnost poznání, potřeba jistot a zcela jasných pravidel

Dítě je schopno usuzování a vyvozování závěrů (ale v závislosti na vnímání). Napodobuje chování dospělých, formuje se svědomí. Čáp v Psychologii pro učitele uvádí: „*Mnoho odborníků považuje věk do šesti let za zvlášť důležitý pro vývoj osobnosti. Podle některých je charakter v podstatě již zformován právě v tomto období,*“ (2001, s. 227). Vyrůstá zájem o naslouchání krátkým příběhům, realita se mísí s fantazií, rozšiřuje se slovní zásoba a zdokonaluje výslovnost. Z uvedených charakteristik je zřejmé, že toto období je velice příznivé pro působení pohádek, příběhů a loutkových her.

**b) Mladší školní věk** je charakterizován jako období od šesti do osmi let věku dítěte. Z předpojmového období dítě vchází do období, J. Piagetem označeného jako **názorné myšlení**, které je stále ještě **myšlením prelogickým** (Čáp, 2001). To znamená, že:

- nerespektuje plně znaky reality
- slova se kryjí s pojmy
- je schopno utvářet úsudky
- nerespektuje zcela zákony logiky
- je charakteristická silná vazba na poznávanou realitu
- dítě vychází z vlastní zkušenosti
- egocentrismus přetrvává

Rovněž přetrvávají fenomenizmus, magičnost a absolutizmus.

V mladším školním věku se myšlení postupně objektivizuje, stává se střízlivějším věcnějším. Dítě projevuje snahu co nejvíce se přiblížit reálnému světu předmětů a vztahů, touží po pravdivosti. Stává se analytikem a současně empirikem. Rozlišuje mezi fantazií a skutečností, objevuje detaily, ale současně předměty a jevy spojuje na podkladě společných a relativně stálých znaků. Začíná myslet v obecnějších a širších souvislostech. Základním vývojovým úkolem mladšího školního věku je **adaptovat** se na školu. Učitelka je pro dítě mladšího školního věku nesmírně významnou autoritou. Nezřídka převyšuje v tomto ohledu rodiče.

S ohledem na zkoumanou problematiku divadla je třeba ještě dodat, že pro obě předcházející období, **pro dětské diváky** tzv. pohádkového věku, je autenticita vnitřního světa, těžko narušitelná jakýmkoli vnějším schématem.

*„Akceptuje pouze ty momenty předloženého schématu, které potvrzují stavbu jeho vnitřního světa. Tak dochází k tomu, že dítě si z hlediska dospělého vybírá ze skutečnosti fragmenty nepodstatné, nemající širší vztah k okolnímu světu či vnímanému celku. Dítě tohoto věku nepřijme obsah představení v jeho celistvosti, neboť neuvažuje ve vztazích, ale ve fragmentarizovaných pojmech konkrétních obsahů, oživených neomezenou fantazií. Chceme-li tedy budovat divadlo pro dítě ve věku pohádek, musíme mu nabídnout pestrou mozaiku velké stavebnice, ze které může čerpat jeho nepotlačená fantazie a hravost. Jestliže specifiku diskutovaného věku spatřujeme ve fantazijních aktivitách, schopných v symbolické rovině nahrazovat jednu věc bez skrupulí věcí druhou a neschopných chápat věci v jejich konečné určitosti, musíme pro diváka pohádkového věku volit takové formy jevištního projevu, které zmíněná fakta respektují,“* Sokol (1980 s. 41).

c) **Střední školní věk** je charakterizován jako období od devíti do dvanácti let věku dítěte. Z období **názorného myšlení** dítě vchází do období, které J. Piaget charakterizuje jako **stadium konkrétních operací**. To znamená, že:

- je schopno logických operací, klasifikace a třídění
- je schopno inkluze
- poprvé si uvědomuje význam nebytí
- uvědomuje si, že čas je jednosměrný
- podřízená role žáka je zvnitřněna, je součástí jeho identity
- prochází izosexuální fází (dívky se přátelí s děvčaty, hoši s hochy)
- přijímá mužskou a ženskou roli (proto je to nejkritičtější čas pro rozpad manželství rodičů)
- stoupá význam vrstevníků
- má smysl pro absurditu i pro humor
- má silnou potřebu emoční akceptace

**Myšlení** dětí tohoto věku i jejich celkový postoj ke skutečnosti byl také charakterizován jako **realismus**. Zajímají se o skutečnost se všemi podrobnostmi a objektivně. V tom je rozdíl od předchozích období i od následujícího dospívání, kdy fantazie a snění má výraznější úlohu. **Morální vývoj** v tomto období představuje přechodnou formu mezi dětstvím a dospělostí, je na úrovni konvenční morálky. Dítě se chová podle příkazů a zákazů svých vychovatelů a očekává za to pochvalu. Výjimečně se tyto děti řídí svým svědomím. Dítě je zmateno, pokud rodina zastává jiné normy než škola a společnost. Pozoruhodný vývoj se odehrává v **oblasti citové a společenské**. Střední školní věk je vrcholným obdobím kolektivního života. Dětský kolektiv, který vstupuje jako významný činitel na vývojovou scénu přibližně od čtvrtého roku dítěte, stává se nyní činitelem bezmála rozhodujícím. Normy dětské skupiny, do níž dítě patří, konkurují normám

rodiny a není dobře, když se rodina s nimi neprozřetelně a bez přípravy pustí do zápasu - může totiž i prohrát. Dítě nyní více než kdy dříve dbá na to, aby si před druhými nezahládalo, aby bylo druhými respektováno a ne aby je někdo ještě pokládal za "maminčina mazánka". A představa, že by se mu druhé děti pro něco smály, má v rozhodování dítěte nesmírnou moc.

*„U **diváků** této věkové skupiny je imaginativní, fantazijní složka snícího vědomí téměř absolutně potlačena. Fantazie sama jako by se dala do služeb poznávacích aktivit racionálního myšlení. Středem zájmu se stalo poznávání okolního světa v jeho předmětnosti, v jeho skutečné funkci a v mechanismu věcí kolem něho. Vnitřní svět natolik podléhá této orientaci, že je téměř uzavřen každému předvádění, zkreslování a sdělení, zavádějícímu v sebemenší míře nehmatatelnou podstatou. Člověka tohoto věku zajímá anatomický řez bez emocí.“ Sokol (1980 s.42).*

#### **IV. 4. Dětský divák z pohledu tvůrce divadelní inscenace**

Informace o tom, jak při přípravě inscenace pro děti postupují tvůrci dětských představení, jak myslí na dětského diváka či jak zohledňují právě věk svých diváků, jsem získala v rozhovorech s nimi na toto téma. Poprosila jsem několik z nich, zda by nebyli ochotni pro potřeby této práce případně napsat i text, který by se vyjadřoval k problematice tvorby pro dětské diváky. Ze zvukového záznamu i z textů, které jsem dostala, vybrala jsem to nejpodstatnější.

##### **IV. 4. 1. Petr Mlád, Divadýlko KUBA, Plzeň**

Při přípravě inscenace se snažíme o to, aby oslovila pokud možno co nejširší spektrum diváků. Kdysi to celkem srozumitelně a jasně vyjádřil Josef Krofta, když řekl, že staví inscenaci jako pyramidu. V té nejspodnější vrstvě jsou obecně známé informace. Vtipy a gagy jsou tu

namířeny k nejširším vrstvám diváků tak, aby je pochopily i mladší děti. S každou vyšší vrstvou se zvyšují nároky na divákovu zkušenost, zaměřenou pozornost i znalosti a vědomosti. Až v nejvyšší vrstvě, kdesi na vrcholu, se nachází podnět, informace, vtip, na který zareaguje jen málokdo. Obvykle dospělý divák. I u nás praktikujeme popsany postup. Tato „mnohovrstevnatost“ nám umožňuje nabídnout představení například dětským divákům od první až do páté třídy, ale i rodičům s dětmi. To, že si paní učitelky z naší nabídky vyberou například představení vzniklé na motivy knížky Josefa Čapka Povídaní o pejskovi a kočičce, už je jejich zásluha. Samozřejmě, že se lépe hraje v takovém případě pro děti připravené například tím, že znají knihu, autora a mají rády oba hlavní hrdiny. Úkolem učitele je v takovém případě děti připravit. To znamená motivovat tak, aby jich převážná většina odcházela z představení spokojena. Úzce zaměřená představení – například jen pro předškolní děti, na svém repertoáru ale nemáme a ani v příštích letech se nechystáme vydat touto cestou z praktických důvodů. Podle nás nejlépe fungují představení rodinného typu, protože jednotlivé věkové skupiny se například při smíchu strhávají navzájem.

#### **IV. 4. 2. Luděk Richter, Divadelní společnost KEJKLÍŘ, Praha**

Je i mou touhou dělat inscenace s co nejširší věkovou adresou - jednak tím, že by měly být tak dobré, aby zaujaly co možná „všechny“, jednak jejich vícevrstevnatostí, díky níž by divák každého věku v jakékoli chvíli našel něco, co ho zajímá a baví, a mohl si vybrat to, na co stačí. U inscenací určených pro exteriérové prostředí hradů, náměstí a návsí je to přímo nutné, protože smíšené publikum tu sahá od ledva chodících mrňat, přes děti deseti, dvanáctileté až po dospělé, leckdy s kočárky pro ty ještě nechodící.

Ale nikdy to nejde úplně a někdy vůbec. Jsou látky, které jsou pochopitelné, zajímavé a přínosné jak pro děti, tak pro dospělé. Jsou jiné, které pro své téma či jazyk mohou zafungovat jen u dospělých a další, které mohou zafungovat jen u dětí či přesněji jen u dětí určitého věku.

Zaujmout a udržet široké spektrum tří, pěti, deseti i třináctiletých dětí je velmi obtížné, ne-li nemožné. Každý věk má své možnosti a limity chápání, zajímá jej něco jiného... Malé děti trvají na tom, že v pohádce Hrnečku, vař! se musí na konci sedláci prokousávat kaší domů, děti v třetí či čtvrté třídě opakování toho, co "už znají", naopak nudí, a potěší je změny a nová řešení. Šikana školkovým dětem mnoho neříká, pro děti školní je to, žel, téma živé... Nejmenší děti potřebují spíše syntetické ustavování a stvrzování řádu světa, u starších narůstá potřeba analytického tázání se, nahlížení za kulisy (obrazně i doslovně: „Jak je to uděláno?“), obracení věcí na ruby, ba i zpochybňování a postupně také poznávání věcí v jejich víceznačnosti i protikladnosti. Také proto malé děti nechápou a nepřijímají ironii a sarkasmus, v nichž to, co říká obsah a to, co říká způsob vyjádření jsou v protikladu...

Kdo tvrdí, že „divadlo pro děti“ vlastně neexistuje, že je to sovětský propagandistický vynález a podobně, buď toho o problému moc neví, nebo tím něco zakrývá - zpravidla svou neschopnost či nezájem pro děti tvořit. Nevěřím příliš ani inscenátorům, kteří nabízejí své inscenace od tří do patnácti či sta let - byť chápu jejich provozně ekonomickou motivaci. Celá má praxe inscenační i kriticko-teoretická mi jednoznačně potvrzuje, že co nejpřesnější stanovení věkové adresy a její respektování diváky má prvořadou důležitost.

Jakékoli generalizace a paušalizace jsou ošemetné. V podstatě každé dítě je jiné, pět let jednoho znamená tolik, co čtyři či šest jiného, děti se liší intelektem, výchovou, zkušenostmi, připraveností,



individuálních výjimek je nepočítaně. Ale jisté základní rysy se přesto zobecnit dají.

Myslím, že pro děti od dvou či tří let skutečné divadelní inscenace - provázané motivicky, příčinně či jinak často i ve velkém časovém odstupu - neexistují a existovat nemohou. Děti v tomto věku ani nevydrží pětáctyřicet či šedesát minut omezit své pohybové a jiné potřeby natolik, aby byly schopny zůstat na místě a soustředěně sledovat inscenaci, aniž by jim unikaly návaznosti a souvislosti. Dle mých zkušeností, jsou-li pro děti zhruba od tří let možné nějaké divadelní produkce, musí jít o pořady spíše „nesouvislé“, složené z jednotlivých „čísel“, jejichž vzájemná závislost není podmínkou porozumění celku (to je případ inscenace Můj medvěd Flóra - založené na jednotlivých situacích, vymyšlených s nalezeným medvídkem).

Zhruba od čtyř let již dětem nedělají problém ani kouzelné pohádky s více liniemi a v čase rozprostřenými vazbami (u Třech zlatých vlasů děda Vševěda je to např. prapůvodní podnět ke králově nepřátelství vůči Plaváčkovi kvůli jeho původu, vztahy mezi jednotlivými projevy motivů mladících jablek, živé vody a převozníka při prvním setkání s nimi, v dotazech k Vševědovi a jeho odpovědích, při předání řešení jednotlivým tazatelům a konečně i ve významu, jaký mají pro krále, jenž se za nimi vydává; o rok či dva později děti nemají problém ani s udržením motivačních souvislostí velmi volně svázaného řetězce epizod Gerdina putování za Kajem v Sněhové královně a dokáží přijmout i její baladický podtón).

Podle mých zkušeností děti zhruba do čtvrté, jsou-li dobře vedeny, leckdy i do páté třídy, přijímají žánr pohádky velmi vřele. V páté, šesté či sedmé třídě cítí potřebu se proti ní vymezovat, aby daly najevo, že už nejsou malé a „nepravdivost“ pohádky už prohlédly. V osmé a hlavně v deváté třídě docházejí mnozí k vyrovnání, své „dospělosti“ už věří, necítí

potřebu o ni bojovat na každém kroku a dokazovat si ji - a umějí si pohádku (třebas s pobaveným nadhledem) zase vychutnat.

Souběžně s problematizujícím se vztahem k pohádce nebo i v jejím rámci roste u tohoto věku zájem o dobrodružnější motivy i náměty a o vše, co dětem připomíná současnou popkulturu tak, jak ji mají vštípenou z televize a filmů.

Obdobné je to s divadlem, neboť 1. děti si je ztotožňují s pohádkou, která byla většinou jeho náplní a 2. s rostoucím požadavkem verifikovatelnosti, realističnosti, tedy „opravdovosti“, „pravosti“ a z toho vyplývající „pravdivosti“, jim divadlo připadá jako nedokonalé, umělé, nepravdivé - zvláště ve srovnání s filmem a televizí. („Divadlo - to bude pro ty mrňata.“ - pravil šesták na kterémsi základní škole.) Děti tohoto „nepohádkového“ věku mají problémy chápat divadelní inscenaci jako znakový systém, kdy jev je jen znakem, ne „skutečností“ samou. Zároveň se rády nechají ohromovat technickými triky, figly, „zázraky“, které jim připomínají filmovou „dokonalost“ - rády odhalují, „jak je to uděláno“, ale ještě raději jsou uneseny tím, že to odhalit nedokáží.

Přiznávám, že v drtivé většině případů na počátku mého rozhodování o nové inscenaci není záměr udělat ji pro určitý věk. Najdu-li látku či předlohu, která mě „chytne“, snažím se uchopit a zpracovat ji divadelně tak, aby to co nejlépe vyhovovalo tomu, co mě na ní zaujalo, co jsem v ní našel, jak jsem ji pochopil a jak bych ji chtěl sdělit divákovi - tedy najít pro ni optimální divadelní převyprávění.

To je pro mne určující a teprve následně hledám průsečíky s předpokládaným věkem diváka. Vycházím totiž z přesvědčení, že a) samotného inscenátora musí práce bavit (jinak se pozbývá měřítko pro svou tvorbu a hrozí nuda nebo nekvalita) - aniž by přitom ztratil ze zřetele, pro koho inscenaci připravuje a hraje, b) inscenátor (ale i jakýkoli dospělý obecně) má mluvit s dítětem jako dospělý a ne

předstírat, že je sám dítě, šišlat a pitvořit se - zkušenost mi říká, že od takových dospělých se dítě obvykle odvrací - snad je má za infantilní. Podmínkou k tomu, abych se při takovémto přístupu častěji setkával s látkami pro děti, je, abych je měl sám rád.

Teprve tato základní představa či načrtnutá koncepce mě vede k hlubšímu zamyšlení, pro jaký věk přibližně inscenace může být. A tomuto předběžnému odhadu pak přizpůsobuji dílčí prvky obsahu i formy, doplňuji, pozměňuji, nahrazuji či vypouštím motivy dětem příslušného věku nepřístupné či pro ně nezajímavé... Snažím se vžít do myšlení a cítění, problémů a zájmů čtyř či desetiletého dítěte, pamatovat na jeho možnosti, schopnosti, znalosti....:

**a) obsahově** - aby celek i detaily odpovídaly tomu, co dítě předpokládaného věku zajímá, baví, co patří do oblasti jeho zálib a problémů

**b) co do způsobu myšlení a cítění** - aby způsob vyprávění odpovídal tomu, jak o těchto věcech myslí a jak je cítí, jaké motivy, vazby a motivace jsou pro něj silné, přesvědčivé a „logické“

**c) co do myšlenkové srozumitelnosti** - aby dítě příslušného věku rozumělo smyslu inscenace

**d) citově** - aby ho její dopad nezraňoval, a byť by závěr nebyl za každou cenu happyendový, nabízel východiska a ponoukal k pozitivní aktivitě, k touze a vůli usilovat o řešení

**e) jazykově** - aby text nepřekročil hranici základní srozumitelnosti, a dítě následkem toho neztratilo chuť snažit se porozumět; co do slovní zásoby a jazyka vůbec snažím se však zachovat ráz předlohy a rozšířit jazykové povědomí dětí i o slova a obraty jimi neužívané, nepříliš frekventované či dokonce neznámé, včetně archaismů (v Erbenových Třech zlatých vlasech děda Vševeda jsou takovými slovy a obraty třeba i „uhlíř“, „usnula na věčnost“, „švarný“, „kmotra“, „přívozník“, také však

„zet“ a „oddat“, „věno“, „pacholátko“, „kád“ nebo obrazné opisy „neutopíš-li ho, budeš sám vodu pít“...); je to pro mne otázka toho, zda chceme děti jen udržovat ve stavu redukováného jazyka, nebo zda je chceme posouvat dál

**f) kompozičně** - aby stavba „vyprávění“ byla pro daný věk co nejpříjemnější a nejpůsobivější silou svého „tahu“ či naopak členitostí téměř samostatných jednotlivostí

**g) temporytmicky** - aby spád "vyprávění" vyhovoval temporytmickému cítění toho kterého věku, způsobu, jímž informaci lépe a emotivně silněji přijímá

**h) co do pohledu na svět** - zohlednění toho, zda danému věku více vyhovuje syntetické ustavování a stvrzování řádu světa, včetně opakování známých principů (zejména předškoláci), nebo hravá proměna, variace známých faktů a postupů (8-11 let), případně analytické rozebírání, nahlížení rozporných stránek věcí a kladení otázek (13-15 let)

**i) co do druhu komunikace, poetiky a žánrů** - u starších dětí výrazněji přiznávám otevřenost hry, tedy že nepředstírám, jako by šlo o realitu či její iluzi, nýbrž nabízím hru s realitou v znakové podobě.

Mnohé z toho se, samozřejmě, odehrává v téměř intuitivní rovině (prostě si děti daného věku jen „představuji“ a vzpomínám na zkušenosti s nimi), některé věci si předem ověřuji v praxi, dotazy či četbou odborné literatury.

V průběhu přípravy a zkoušení pak dochází k zpřesňování nebo i k posunům původně předpokládaného věkového určení - což má zpětný vliv i na dříve přijatá řešení, prostředky a postupy.

S inscenací vytvořenou na základě tohoto odhadu pak předstupuji před diváka a sledováním reakcí dětí i rozhovory s učiteli si ujasňuji zda, v jakém směru a v kterých věcech jsem se mýlil, a zda je třeba pozměnit

dílčí prvky inscenace, nebo posunout hranici věkového určení. Sledovat to lze prakticky jen při školních představeních, kde jsou známé a věkově homogenní skupiny diváků. Nadto je nutné zejména v prvních reprízách odfiltrovávat i počáteční usazování a dohledávání inscenace samé, jakož i všechny atypické odchylky v složení či náladě publika, různé specifické momentální „ruchy“ (nervozita všech před vysvědčením či zbíječka na chodbě...) apod.

Zajímavý je častý rozpor mezi přijetím u dětí a učitelů (někdy i rodičů). Nezřídka učitelé děti spíše podceňují. (Mám zcela konkrétní zkušenosti se starou českou pohádkou Chaloupka v lese, kde někteří učitelé vyjadřují obavy z prvoplánového faktu, že baba na konci Kačenku zabije, zatímco děti už od šesti, sedmi let jej přijímají bez problémů, neboť jej správně interpretují jako důsledek Kačenčiny nepoučitelnosti, neschopnosti uposlechnout opakovaná varování.) Občas však dospělí naopak vděčně přijmou „podkuřování“, které různými „fórky“ a narážkami míří k zalichocením jim, a děti zcela přehlíží a míjí.

Není žádným objevem, že zejména menší děti, které ještě nemají „vyjeté koleje“ konvencí, jsou otevřenější ve vnímání, ochotnější přistoupit na způsob hry, který je jim nabídnut. To se, žel, někde kolem deseti jedenácti let začíná měnit, neboť dětem připadá směšné, „praštěné“, „nemožné“... vše, co neodpovídá zažitým zvyklostem z filmových a televizních produkcí. Ochotny a schopny jsou naopak přijímat extravagance, které jim připomínají koncerty a klipy popových a rockových hvězd. Opět si můžeme položit otázku, zda to máme pouze přijímat jako danost a přizpůsobit se jí (což je znak komerční nadbíhavosti), nebo se pokoušet daný stav také ovlivňovat, posouvat a měnit?

Pořadatelům (a jejich prostřednictvím i divákům) oznamujeme věkové určení inscenace dvěma způsoby. Jednak je výslovně uvádíme v

programových materiálech, jednak na ně důrazně upozorňujeme při sjednávání vystoupení - vyptáváme se, jakému obecenstvu je představení určeno či jaké obecenstvo je očekáváno. Tam, kde je věk adresáta zvlášť výrazně vymezen (např. k nejmladším směřující Můj medvěd Flóra s minimem děje, ale hojností místně, časově a situačně podmíněných improvizací, či v hravém pásnu K čemu jsou mosty přes řeku, kde jsou do jednoduchých her zapojováni i diváci), se ještě opakovaně ujišťujeme, že pořadatel o tomto vymezení ví a počítá s ním.

Žel, výsledek tomu ne vždy odpovídá. Psané informace často nikdo nečte a společně s oněmi ústně zdůrazňovanými je někteří pořadatelé považují jen za velmi hrubě orientační, případně za jakési privátní, pozoru nehodné zbožné přání inscenátorů. Nakonec pak i ve školním publiku občas sedí děti o dva až tři roky mladší či starší: ti praví „museli jít plavat, bruslit“, nebo - a to je lepší varianta – „chtěli na divadlo všichni“.

U pořadů pro veřejnost (tak řečených „na kasu“) o sobotách či nedělích, výjimečně ve všední dny odpoledne, pořadatelé zpravidla neuvedou nic z poskytnutých údajů o věku adresáta, neboť jejich zájem je opačný: aby přišlo co nejvíce dětí, nejlépe všechny. Přispívá k tomu i praxe pořadatelů nazývat každé divadlo pro děti pohádkou: ať jde třeba o realistický příběh ze života dětí nebo o pásmo básniček, na plakátě stojí „pohádka pro děti“ - tedy samozřejmě pro všechny.

Pokud pořadatelé přeci jen věkové určení uvedou, rodiče tyto údaje stejně nečtou či ignorují. Přicházejí zhusta s dětmi jedenapůl, dvou či tříletými (takřečenými „dvoukilovými“) ale i s mladšími. Mluvím-li s nimi, obvykle souhlasí, že je to věk na divadlo příliš nízký - ale jejich dítě je „vyspělé“, „chytré“, „zkušené“, prostě mimořádné (což jim z celé duše přeji). Mnohdy mívají pochopitelný důvod v tom, že přicházejí s více sourozenci a nemohou menší dítě odložit, či mu potěšení

společného zážitku odepřít. Taktéž mívají úcty a chvályhodný záměr naučit děti vnímat divadlo co nejdřív; samozřejmě, je to otázka míry, aby nedošlo k opaku - k znechucení dítěte, které ničemu nerozumí a nudí se či bojí. Má-li maminka či tatínek takové malé dítě v náručí, na klíně či vedle sebe, a dokáže mu v pravou chvíli pomoci vysvětlením či upoutáním pozornosti, a je-li nejhůř, decentně s ním odejít, těžko mít námitky. Nešťastný je zvyk usadit dvou, tří, leckdy i čtyřleté dítě v cizím prostředí do první řady a odejít od něj mimo jeho dohled. Nastane na chvíli tma, herec vypadá pro dítě nezvykle, zvýší hlas či vydá hlasitější zvuk - a pláč je téměř zaručen.

Za míru únosnosti co do srozumitelnosti považuji tu mez, kdy je dítě ještě schopno chápat a přijímat alespoň některé z prvků, jež mu přinášejí průběžně potěšení. Pokud je tato míra vinou nerespektování věkové adresy překročena, inscenace se s dětmi mívá; dokonce i jde-li jen o relativně malou část publika, dokáže pak jeho nesoustředěnost, hluk či pláč narušit či úplně zničit zážitek ostatních diváků. Z hlediska nás inscenátorů je to nepříjemné nejen tím, že představení ztrácí smysl, ale i tím, že za viníky jsme neinformovanými diváky nakonec považováni my: „Bylo to špatné divadlo, protože děti nebavilo.“

#### **IV. 4. 3. Ivana Fajtllová, Střípek, Plzeň**

Protože naši největší klientelu tvoří děti předškolního věku, přirozeně zaměřujeme tvorbu na toto věkové období. Přesto čas od času podlehneme touze zabývat se myšlenkově a tématicky náročnějšími, vážnějšími, či naopak odlehčenějšími tituly a nastudujeme představení pro starší věk. kategorii i za cenu menšího počtu repríz.

Na věk adresáta samozřejmě myslím před začátkem i během tvorby. Stále si kladu otázky, zda je to či ono pro děti srozumitelné,

pochoitelné, zda se dokáží ztotožnit s hrdinou, jít s příběhem atd. Je pravda, že téměř vždy se do představení dostane i rovina pro dospělé, humor, či nadsázka, což myslím vůbec není na škodu. Jen je těžké udržet správnou míru, aby tato rovina byla jen kořením, „nepřeválcovala“ představení, nenarušovala příběh a nemátla dětské diváky. Ze zkušenosti vím, kolik legrácek se při zkoušení vymyslí, a jak je těžké se jich vzdávat. Přesto je nutné zvážit, co je doopravdy funkční, únosné, a bez čeho se představení může obejít.

Práce na představení v našem divadle nikdy nekončí premiérou. Vlastně na něm pracujeme po celou dobu, kdy je na repertoáru. Stále je co zlepšovat, a když vnímáte dětského diváka, mnohé vám napoví. Mám výhodu, že pracuji v MŠ, takže využívám možnosti s dětmi představení rozebrat. Tyto reflexe jsou vždy velmi cenné. Neptám se dětí, zda se jim představení líbilo, protože řeknou ano téměř na vše, co shlédnou, ale zajímá mě zda dokáží převyprávět příběh, zda pochopily téma, zda si o pohádce chtějí povídat, hrát si na ni, jaké pocity v nich představení vyvolalo, zda by ho chtěly vidět znovu, kdyby měly možnost a pod.

S věkem souvisí i délka představení-pro předškolní děti je ideální do 50 minut .Děti okamžitě dají najevo, pokud není dobrý temporytmus představení. Jakmile začnou těkat, vrtět se či si povídat, je něco v nepořádku. Mnoho slov, málo akcí, příliš dlouhý, jednotvárný obraz a pod.

Ze zkušenosti vím, že často bývá zvykem podceňovat dětského diváka, předkládat mu vše polopaticky, neklást žádné nároky na jeho fantazii a rozumové schopnosti, jde jen o to děti zabavit. Pokud chceme dětem opravdu něco sdělit, měli bychom je brát jako rovnocenné partnery!



Takže podle mého názoru je věk vždy určující pro výběr titulu, délku představení, druh humoru a pro způsob komunikace s divákem. V žádném případě neplatí, že čím menší děti, jsou menší i nároky na představení. Sdělit dětem divadelní formou příběh tak aby ho pochopily, aby je zaujal, oslovil, předal nějaké poselství, názor, myšlenku, je úkol zrovna tak náročný, jako v představení pro dospělé diváky.

#### **IV. 5. Dětský divák z pohledu pedagoga**

Děti očekávají od divadelního představení, které navštíví společně se svou třídou, především zábavu. Učitel, vědom si toho, že každé divadelní představení by tuto funkci splňovat mělo, klade na ně určité nároky výchovné a vzdělávací:

1. Dítě musí být prostřednictvím školního představení také vychovááno a vzděláváno. Vše by mělo probíhat na úrovni aktuálních psychologických a pedagogických poznatků.
2. Dítě prostřednictvím volby pedagoga má na konkrétní umělecký tvar určité nároky, které nevyslovuje, ale přirozeně očekává. Např.: poutavý děj, dobré herecké výkony, přijatelné vstupné...

Viděla jsem už mnoho dětských představení a znám okruh tvůrců, na něž je spoleh, že při práci s dětským divákem mají tohoto na mysli. Ale ani dlouhodobá zkušenost mě neuchránila před omyly. Aby jich bylo co nejméně, vždy jsem se spoléhala na autory a interprety, které znám.

V předchozí kapitole jsem uvedla texty, z nichž lze poznat nejen, jak tvůrce uvažuje o divákovi, ale i jak vnímá komunikaci mezi jevištěm a hledištěm. Pro učitele je velmi důležité, má-li v tvůrcích takovou oporu.

Ví, že se skutečně může zaměřit na pedagogické cíle, které zamýšlel při plánování návštěvy konkrétního představení se třídou. Tvůrce je mu zárukou umělecké kvality.

#### IV. 5. 1. Požadavky pedagogů na konkrétní umělecký tvar

Při výběru představení by měl mít pedagog na mysli některé podstatné **vlastnosti vybíraného divadelního tvaru** pro děti předškolního, mladšího a středního školního věku. Měl by o něm vědět, jestli:

- poskytuje dětem zábavu i poučení
  - „ kulturní a estetický zážitek
  - „ příležitost k uplatnění vlastní zkušenosti
  - „ příležitost pro zapojení fantazie
  - „ příležitost nahlédnout do života vrstevníků
  - „ příležitost vyniknout mezi svými vrstevníky
- nabízí možnost nových poznání, zejména v rovině vztahů

A může-li se pedagog věnovat cílům, které si stanovil, obvykle začíná od **cílů obecných**.

*„Výukový cíl chápeme jako představu o kvalitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti **kognitivní, afektivní a psychomotorické**, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky,“* Kalhous, Obst (2002, s. 224).

Příklad obecných cílů, dosažitelných v rámci kolektivní návštěvy divadelního představení:

- žák popíše cestu k divadlu a zpět (divadelní budovu)
- vypráví shlédnutý příběh
- chová se podle pravidel slušného chování

Při stanovování cílů vycházím ze znalosti dětí a ze školního vzdělávacího programu, který se opírá o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

#### **IV. 5. 2. Rámcový vzdělávací program jako nabídka vzdělávacích obsahů a metod směřujících k naplnění vzdělávacích cílů**

Nově formulované úkoly vzdělávání pro 21. století kladou důraz na rozvíjení **všech stránek osobnosti** tak, aby žáci lépe rozuměli světu v němž žijí. V procesu transformace naší vzdělávací soustavy, se očekává, že během povinné školní docházky získají žáci základy kvalitního, funkčního a moderního všeobecného vzdělání v rozsahu jejich potřeb, předpokladů a možností, že se bude kultivovat jejich osobnost po stránce rozumové, emocionální i volní, že budou uvedeni do základních životních, duchovních a mravních hodnot, že získají orientaci v sobě samém i v další životní dráze. Základní školy vycházejí při zpracování svých Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání z těchto úkolů.

##### **Vzdělávací oblasti**

Obečních i konkrétních cílů žáci dosahují v rámci vzdělávacích oblastí:

- Jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Doplňující vzdělávací obory:                   - Dramatická výchova  
  - Další cizí jazyk

Na konci základního vzdělání jsou žáci vybaveni **klíčovými kompetencemi** (viz níže). Jen zdánlivě má nejvíce společného s divadlem vzdělávací oblast **umění a kultura**. Zážitek z divadelního představení a poučená pedagogická práce s inscenací určenou dětskému divákovi může podpořit dosažení cílů ve všech vzdělávacích oblastech.

Jednou z priorit základního vzdělávání současnosti jsou komunikační dovednosti a porozumění hodnotám. **Záměrem je výchova kulturního člověka hledajícího smysl a kvality života, člověka komunikativního, tvořivého, schopného spolupráce.**

#### Klíčové kompetence

Klíčové kompetence **představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.** Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je **vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.** Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního

vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají **nadpředmětovou** podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

#### RVP ZV jako nabídka vzdělávacích obsahů s divadlem kooperujících

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.**

Uvádím příklady klíčových kompetencí, k jejichž dosažení lze dospět prostřednictvím systematické práce s inscenačními přístupy zaměřenými na dětského diváka.

#### *Komunikativní kompetence*

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje

- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

### Průřezová témata

Zvláštní zmínku zasluhují průřezová témata, z nichž **vyjímám osobnostní a sociální výchovu** jako další příklad možností k naplnění požadavků školního vzdělávacího programu prostřednictvím divadelních aktivit.

**Průřezová témata** reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacím oblastem a **přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka** jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. **Tematické okruhy průřezových témat** procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Podmínkou účinnosti průřezových

témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova**

#### **IV. 6. Aplikace Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) na práci s představením.**

Při stanovování cílů, které má divadlo splnit, lze vycházet i z obecných předpokladů, co může přinést kolektivu **společná návštěva divadelního představení**:

- přináší **zážitek pocitu pospolitosti**, sdílení, veselí, radosti i smutku spolu s ostatními diváky
- učí slušnému chování během představení
  - učí **soustředění**
  - učí **vnímat, naslouchat**
  - učí **číst umělecký obraz a pronikat do jeho významů a přemýšlet o nich**
  - umožňuje nám **citově se ztotožnit s jednými, najít odstup od jiných i projít katarzí** (viz Richter 1985, čtvrtletník DDD)

Požadavky na vzdělání podobného typu nacházíme v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova.

#### **IV. 6. 1. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a divadelní představení**

Když hodnotíme jenom **zážitek pospolitosti a sdílení** pak dojdeme k závěru, že je např. významným prvkem v oblasti **sociálního rozvoje** skupiny, emocionálního působení na skupinu i jednotlivce. Je to přínos pro průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova**, které před učitele a žáky staví úkoly z těchto okruhů:

##### **Tematické okruhy průřezového tématu**

*Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi. Všechna uvedená témata se uskutečňují prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí.*

##### **Osobnostní rozvoj:**

- *Rozvoj schopností poznávání - cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium*
- *Sebepoznání a sebepojetí - já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí*
- *Seberegulace a sebeorganizace - cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, vůle;*



*organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení*

- ***Psychohygienu - dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích***
- ***Kreativita - cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích***

### **Sociální rozvoj:**

- ***Poznávání lidí - vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí***
- ***Mezilidské vztahy - péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)***
- ***Komunikace - řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení***

*dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci*

### **Morální rozvoj:**

- *Řešení problémů a rozhodovací dovednosti - dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí - problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci*
- Hodnoty, postoje, praktická etika - analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne (RVP ZV, s.82)

Tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova velmi výmluvně nabízejí učitelům možnosti, jak nejlépe využít zážitky z konkrétní shlédnuté inscenace. Při jejím reflektování se jimi učitel může inspirovat či nechat vést tak, aby dětem co možná nejvíce pomohl při rozšiřování obzorů.

#### IV. 6. 2. Doplnující vzdělávací obor Dramatická výchova a divadelní představení

Divadlo svým divákům umožňuje také citově se **ztotožnit s jednými, najít odstup od jiných postav a projít katarzí**. To je funkce u dramatického umění nezastupitelná, působící v oblasti emocí a psychohygieny. Rovněž učí **soustředění** a tím formuje studijní dovednosti. Doplnující vzdělávací obor dramatická výchova klade na žáky požadavky, které lze splnit také při návštěvě divadelního představení. Rozvíjí komunikační dovednosti a pomáhá žákům při porozumění některým palčivým či aktuálním tématům ve třídě.

#### Dramatická výchova

##### Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru pro 1. stupeň:

žák

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*
- *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla*
- *propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy*
- *pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role*

*a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat*

- *rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav*
- *pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků*
- *prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků*
- *reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy*

Žáci se prostřednictvím hereckých technik připravují na zvládání řečnických úkolů i rolí ve školních divadelních představeních.

## **Učivo**

### ***ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ***

- **psychosomatické dovednosti** - práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** - vstup do role, jevištní postava
- **sociálně komunikační dovednosti** - spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

### ***PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY***

- **náměty a témata v dramatických situacích** - jejich nalézání a vyjadřování
- **typová postava** - směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- **dramatická situace, příběh** - řazení situací v časové následnosti

- **inscenační prostředky a postupy** - jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes
- **komunikace s divákem** - prezentace, sebereflexe

### ***RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ***

- **základní stavební prvky dramatu** - situace, postava, konflikt
- **současná dramatická umění a média** - divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **základní divadelní druhy** - činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo

#### **IV. 6. 3. Využití divadelního představení vzhledem k vzdělávacímu programu**

Před návštěvou divadelního představení záleží jen na tvořivosti a nápaditosti učitele jak požadavky vzdělávacích programů spojí s možnostmi, jež skýtá divadelní umění. A možností je celá pestrá škála.

Návštěva představení s kolektivem se může stát impulzem pro:

- **práci s jazykem, literaturou** – vyhledání celého literárního odkazu autora předlohy, rozdíl mezi krásnou literaturou a dramatickým textem
- **hudební výchovu** – objasnění stylu, funkce, obsahu hudby
- **výtvarnou výchovu** – vnímání perspektivy divadelního prostoru, barvy, linie, tvarů...
- **zeměpis** – místní geografické reálie
- **dějepis** - historické události, souvislosti
- **výchovu k občanství** – poznávání různých lidských typů, charakterů

## **Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková výchova (ad práce s jazykem, literaturou)**

Vyhledání celého literárního odkazu autora literární předlohy dramatisace. Práce s jeho dílem literárním i dramatickým.

Objasnění rozdílu mezi krásnou literaturou a dramatickým textem, příklady kvalitních dramatických textů.

Literární odkaz a postupné změny jazyka.

Vzdělávací program nabízí tyto obecné cíle, které lze podle potřeby rozvinout:

### ***Cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková výchova***

*Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:*

- *chápaní jazyka jako svěbytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápaní jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů*
- *zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*

- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama*
- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání* (RVP ZV s.12)

### **Vzdělávací oblast Umění a kultura (ad hudební a výtvarná výchova)**

Představení svým zvukovým, hudebním plánem může být impulsem pro objasnění stylu, funkce, obsahu hudby v daném díle. Cíle, nabízené vzdělávacím programem:

**Hudební výchova** vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.

Obsahem poslechových činností je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat. (RVP ZV s. 56, 57)

### **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**

*Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:*

- *pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace*

- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot*
- *spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností*
- *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*

## **Učivo**

### **HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI**

- *taktování, pohybový doprovod znějící hudby - dvoudobý, třídobý a čtyřdobý takt, taneční hry se zpěvem, jednoduché lidové tance*
- *pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v proudu znějící hudby - pantomima a pohybová improvizace s využitím tanečních kroků*
- *orientace v prostoru - pamětné uchování a reprodukce pohybů prováděných při tanci či pohybových hrách*

### **POSLECHOVÉ ČINNOSTI**

- *kvality tónů - délka, síla, barva, výška*
- *vztahy mezi tóny - souzvuk, akord*



- **hudební výrazové prostředky a hudební prvky s výrazným sémantickým nábojem** - rytmus, melodie, harmonie, barva, kontrast a gradace, pohyb melodie (melodie vzestupná a sestupná), zvukomalba, metrické, rytmičké, dynamické, harmonické změny v hudebním proudu
- **hudba vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, lidský hlas a hudební nástroj**
- **hudební styly a žánry** - hudba taneční, pochodová, ukolébavka apod.
- **hudební formy** - malá písňová forma, velká písňová forma, rondo, variace
- **interpretace hudby** - slovní vyjádření (jaká je to hudba a proč je taková) (RVP ZV s. 59)

V případě hudební výchovy je paleta možností jak ve vzdělání využít shlednuté představení velmi bohatá. Totéž lze říci o **výtvarné výchově**.

Vnímání perspektivy divadelního prostoru, barvy, linie, tvarů...

### ***Učivo***

#### ***ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI***

- **prvky vizuálně obrazného vyjádření** - linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury - jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru
- **uspořádání objektů do celků** - uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření

- **reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly** - vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly
- **smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření** - umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama) (RVP ZV s. 61)

### **Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět (ad zeměpis, dějepis)**

Místní geografické reálie, historické pamětihodnosti, historické postavy a historické události. Souvislosti, vztahy mezi událostmi.

#### **Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (tématický okruh Lidé a čas), která se dotýká zmíněných témat:**

*V tématickém okruhu Lidé a čas se žáci učí orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase. V tematickém okruhu se vychází od nejznámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou tematického okruhu je vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci mohli samostatně vyhledávat, získávat a zkoumat informace z dostupných zdrojů, především pak od členů své rodiny i od lidí v nejbližším okolí, aby mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu atd. (RVP ZV s. 30)*

### **Průřezové téma Výchova demokratického občana (ad výchova k občanství)**

Poznávání různých lidských typů, charakterů. Reagování na složité situace, které nabídla konkrétní inscenace.

***Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka.***

***V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:***

- *vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod*
- *vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti*
- *umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků*
- *rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti*
- *prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování*
- *vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení*

***V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:***

- *vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě*
- *rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku*
- *učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti*
- *přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost*
- *rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů*

- *motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším*
- *umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)*
- *vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností*
- vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu (RVP ZV s. 84)

**Kromě dosud jmenovaného může návštěva divadla třídnímu kolektivu dodat:**

- slavnostní pocit ze samotného faktu návštěvy divadla
- nové zážitky z cesty do divadla v dopravních prostředcích, na ulici
- příležitost k seznámení s dalšími společenskými návyky spojenými s prostředím divadla
- pobavení, radost, emocionální zážitky, příležitost k identifikaci
- pocit souznění mezi jevištěm a hledištěm
- vědomí roznosti nahlížení na konkrétní jevištní formu, aktéry, hudbu...
- inspiraci

Využití představení u dětí mladšího a středního školního věku

**Společenské:** Děti se učí chovat cestou do divadla (ulice, dopravní prostředky), ve foyeru, při představení, učí se, jak se obléknout pro tuto slavnostní příležitost.

**Morální:** V každém divadelně zpracovaném příběhu nalezneme poučení pro život. Mám zkušenost, že děti dovedou odhalit i ve spleťtějších příbězích, kdo se zachoval správně a kdo ne. Kdo je určitě dobrý kamarád a koho by za kamaráda nechtěly. Odvolávat se na

chování hrdinů divadelního představení v běžném školním dni je mnohem účinnější, než ničím nepodložené mentorování.

**Výukové:** Ve všech **vzdělávacích oblastech** lze využít námět z divadelního představení. Uvedu příklad z představení pohádky **Hrnečku, vař!**

- *v geometrii, matematice:* spočítáme plochu kuchyně, kterou zaplavila kaše a spočítáme tašky na poškozenou střechu, navrhneme velikost a tvar hrnečku
- *v českém jazyce:* přečteme si literární předlohu podle níž představení vzniklo, napíšeme, co nás zaujalo, vypíšeme hlavní postavy
- *ve výtvarné výchově:* nakreslíme nebo namalujeme ilustraci do knížky, do programu apod.
- *v pracovních činnostech:* vytvoříme kulisy, loutky z papíru či látky
- *v prvouce:* využijeme podněty k tématům od zdravé výživy až po poznávání přírody

Společný zážitek z dobrého divadelního představení určeného správné věkové skupině dětí a poučená pedagogická práce s inscenací může podpořit dosažení dílčích cílů, očekávaných výstupů i klíčových kompetencí ve všech vzdělávacích oblastech. Námitky typu: „...je třeba také děti učit, nejen se s nimi bavit“, které lze ve školách zaslechnout považuji z uvedených důvodů za neopodstatněné.

#### **IV. 6. 4. Cíle práce s představením**

Když se připravuji na den, kdy s dětským kolektivem navštívím divadelní představení stanovuji si různé cíle, které vycházejí :

- z mých informací a znalostí o tomto jevištním tvaru
- z mé znalosti dětí, které půjdou na toto představení

- ze vzdělávacího programu školy. Stanovuji si cíle, které lze rozdělit do těchto skupin:

**A) cíle v rovině sociální**

**B) cíle v rovině osobnostní**

A) sociální interakce, ochota ke spolupráci...

B) psychické funkce (vnímání, pozornost, paměť, vůle, emocionalita)

- kognitivní schopnosti ( inteligence, metakognitivní schopnosti, tvořivost)
- hodnoty a postoje k nim

Kromě kognitivních a psychomotorických cílů bývá nejsložitějším a také nejdélhodobějším úkolem stanovování cílů v oblasti psychických funkcí. Jde o afektivní učení, které lze chápat jako kognitivní dovednost vyššího řádu – dovednost osobního formování názorů.

*„B.S. Bloom se v knize Taxonomie úkolů výuky (Taxonomy of Educational Objectives) pokouší klasifikovat proces učení do tří sfér. V rámci každé sféry rozlišuje schopnosti a dovednosti různého typu a obtížnosti.“ Petty(1996, s.303)*

**Kognitivní doména** – znalosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení

**Afektivní doména** – týká se pozornosti, zájmu, estetického cítění, morálních a jiných postojů, názorů, pocitů a hodnot.

- Například: naslouchat, ocenit důležitost, získat o něčem povědomí, citově na něco reagovat, vnímat estetickou hodnotu, být něčemu oddaný, vidět morální dilema...

**Psychomotorická doména** – senzomotorické dovednosti, tedy činnosti týkající se smyslového vnímání, pohybů a vzájemné koordinace vjemů s pohyby.

Například: kreslit, skákat, házet

Při sledování, vnímání i reflektování představení půjde nepochybně o úkoly výuky soustředěné převážně v afektivní doméně. A protože kromě Bloomovy taxonomie se objevily ještě další, využila jsem zde Taxonomii afektivních cílů, uvedenou ve Školní didaktice autorů Zdeňka Kalhouse a Otto Obsta, vydanou pražským vydavatelstvím Portál roku 2002. Tato taxonomie je v součinnosti s taxonomiemi kognitivních a psychomotorických cílů také dobrou pomůckou při evaluaci výsledků společných návštěv divadel.

Na rozdíl od taxonomií kognitivních cílů, které svou v hierarchii budují na vzrůstající komplexnosti poznávacích procesů, taxonomie afektivních cílů jsou budovány na postupném zvnitřňování (internalizaci) hodnot vychovávaných subjektů. Následující text není návodem, je spíše mou úvahou nad tím jak lze taxonomii využít i pro práci s divadelním představením.

#### Taxonomie cílů v afektivní oblasti (D.B.Kratwohl a kol.)

Pracuje s pěti kategoriemi (dále členěnými do subkategorií):

1. Přijímání (vnímavost)
2. Reagování
3. Oceňování hodnoty
4. Integrovaní hodnot (organizace)
5. Integrace hodnot v charakteru

### **Její využití:**

Mám-li před sebou **afektivní cíl**: Vnímání, přijetí a ocenění komunikačních a estetických hodnot dětského představení, musím si stanovit také **dílčí cíle** a specifikovat je. Např.: **Docílit, aby žáci nejen dokázali sledovat, přijmout a reflektovat jednotlivá představení, ale aby přijali divadlo jako trvalou hodnotu ve svém životě, stali se aktivním divákem.**

K tomuto cíli vede dlouhá řada jednotlivých kroků, **metod**. Metodou rozumím cestu k cíli. „Výukovou metodou pak cestu k dosažení výukových cílů“. Kalous, Obst (2002, s. 307)

**Metoda:** Vysvětlování, vyprávění, řízený rozhovor, dramatizace...

Příprava na každé představení vychází z jeho znalosti, aby bylo možné dětem přiblížit druh divadla, žánr, téma představení.

Pravidelné oceňování jednotlivých reflexí představení, začleňování zajímavostí a příkladů z konkrétních inscenací do výuky. Seznamování rodičů s tímto cílem a požadavek podpory.

**Způsob kontroly:** Sledovat a zaznamenávat u jednotlivců rozvoj kognitivních, psychomotorických, komunikačních i dalších schopností podnícených představením.

1. **Přijímání** (vnímavost) – nejnižší úroveň taxonomické klasifikace se charakterizuje citlivostí jedince k existenci určitých jevů nebo podnětů. Znamená to, že subjekt je ochoten je přijímat či vnímat. Jde vlastně o první předpoklad k tomu, aby se učení, které vychovávající zamýšlí u jedince vyvolat, zaměřilo příslušným směrem.

### **Dosažení úrovně:**

Už sama návštěva divadla je prvním krokem k podnícení vnímavosti. V každé skupině žáků mladšího a středního školního věku se



lze setkat s dětmi, které divadlo obecně odmítají. Je jich menšina, ale jsou a mohou ovlivnit i další spolužáky. Abych pokud možno všechny rušivé vlivy minimalizovala a docílila přijetí představení, dostává třída před návštěvou divadla motivační zadání, spočívající v aktivizaci záměrné pozornosti. ( Najděte v představení postavu, která je vám sympatická, která je naopak nesympatická, které jste se smáli, které jste se lekli, kdo má nejhezčí či nejpestřejší kostým, nejdelší vlasy...). Za představení přijaté považuji každé, které zaujme významnou většinu třídy (75%), při němž se děti netrousí na záchod ve velkých skupinách, pozorně sledují dění na scéně a v závěru skutečně zatleskají. Nepřijaté představení, je takové, při němž děti hlučí a baví se o věcech, které s děním na jevišti nesouvisí nebo si chodí stěžovat, že tomu nerozumí, či že je to nudí. Je to pro mne rovněž zpráva, tentokrát o nevhodném výběru produkce.

2. Úroveň označená jako **reagování** se od pouhé vnímavosti k jevům liší zvýšenou aktivitou jedince a vyšším stupněm jeho zainteresovanosti.

### **Dosažení úrovně:**

Reagování je vyšší úroveň přijetí. Jsou to v hledišti chvíle, kdy dítě je upoutáno dějem natolik, že nespouští oči z hrdinů příběhu, radí jim, odpovídá na otázky, které nejsou určeny jemu, ale dalším hrdinům inscenace.

Těchto dvou úrovní lze dosáhnout u dětí mladšího školního věku návštěvou divadelního představení, kde divák participuje na vlastním průběhu představení, ať už jako akceptovaný partner nebo spoluhráč. Dosažení dalších úrovní vyžaduje soustavné směřování.

Následující úrovně afektivních cílů:

**3. Oceňování hodnoty:** Na třetí úrovni dosahuje internalizace takového stupně, že určité skutečnosti nabývají pro jednotlivce vnitřní hodnotu. Jsou oceňovány jako užitečné nebo žádoucí. Chování jedince tím získává konzistenci a stabilitu, oceňování hodnoty se stává motivační silou osobnosti. Člověk pociťuje **závazek k hodnotě**, jež začíná ovlivňovat jeho jednání. Charakterizovanou kategorii lze považovat za základ, z něhož se u jedince rozvíjí aktivní vnitřní kontrola jednání.

Členění této úrovně:

Akceptování hodnoty

Preferování hodnoty

Přesvědčení o hodnotě

### **Dosažení úrovně**

Žák, který dosáhl třetí úrovně afektivních cílů se navenek projevuje podle mnohokrát opakovaných a potvrzených pravidel :

- slušně se chová během představení a očekává to i od spolužáků
- je připraven na zážitek pocitu pospolitosti, sdílení, veselí, radosti i smutku spolu s ostatními diváky
- je schopen nejen krátkodobého soustředění
- je ochoten záměrně vnímat a naslouchat, nenechat se rozptylovat
- postupně se učí číst umělecký obraz a pronikat do jeho významů a přemýšlet o nich
- daří se mu citově se ztotožnit s kladnými postavami, odmítnout nebo kriticky hodnotit jednání záporných postav
- projít katarzí

Stává se skutečným divákem ze zájmu, nikoli v rámci školní povinnosti.

**4. Integrovaní hodnot (organizace):** Při postupné internalizaci hodnot se jedinec setkává se situacemi, k nimž se vztahuje více než jedna hodnota. Proto je nutné hodnoty integrovat do soustavy, určit vztah mezi nimi a stanovit základní, dominantní hodnoty v soustavě. Integrovaní a strukturování hodnot je v určitých situacích nezbytné, jinak by se chování stalo nepředvídatelným. Soustava hodnot se vytváří postupně.

**5. Internalizace hodnot v charakteru:** Na nejvyšší úrovni – úrovni internalizace – získávají hodnoty pevné místo v hodnotové hierarchii jedince, vytvářejí ucelený systém, který v plném rozsahu a dlouhodobě ovlivňuje lidské chování. Tento systém hodnot se včleňuje do charakteru a tím se dosahuje vnitřního přesvědčení osobnosti. K vyvolání určitého chování není již třeba emočního podnětu, pouze v tom případě, že by jedinec byl provokován nebo ohrožován. Má-li jedinec jednat ve shodě s internalizovanými hodnotami, musí být schopen zobecňovat své postoje a vytvořit si osobní životní filozofii.

Členění:

generalizovaná zaměřenost

charakterová vyhraněnost

## **IV. 7. JEVIŠTNÍ TVAR V PEDAGOGICKÉ PRAXI**

### **IV. 7. 1. Funkce a vlastnosti jevištního tvaru**

**Bere v úvahu věk diváků a jasně vymezuje jejich počet.**

To je pro pedagoga funkce nezbytná. Pokud ji jevištní tvar nesplňuje, dochází k těžko řešitelným problémům a přecházejí se veškerá aktivita spojená s návštěvou takového představení mívá účinkem.

Poskytuje: **kulturní rozhled**

**zábavu i poučení**

**mnohadimenzionální kulturní a estetický zážitek**

**možnost rozšiřování slovní zásoby, tříbení slohu**

**příležitost k poznávání hodnot**

**identifikační vzory**

**rozvoj myšlení a poznávacích schopností**

**příležitost k očištění – katarzi**

**Vlastnosti jevištního tvaru:**

Je srozumitelný;

Měl by být dostatečně dynamický, případně napínavý;

Měl by nabízet v reálném základu prostor pro fantazii;

Může obsahovat humor;

#### IV. 7. 2. Druhy divadel ve vztahu k dětskému divákovi

**Druhy divadel** se liší podle obsahových i formálních hledisek, kterých je velké množství. Vybírám nejznámější kritéria dělení (viz Richter 1985) a doplňuji zkušenostmi s dětským divákem v hledišti.

##### 1. Historicky

– jako komplex obsahů a forem ( antické divadlo, středověké divadlo, alžbětinské divadlo....)

I dnešním dětem by byla nepochybně blízká **komedie dell'arte** pro jasnost a čitelnost typů postav a jejich vlastností. S vyprávěným divadlem se mají příležitost setkat i dnes.

##### 2. Podle nositele znaků dramatické postavy (herecké divadlo, loutkové divadlo, kombinace loutky a herce – alternativní divadlo, divadlo masek)

Chybí mi zkušenost s divadlem masek. V hereckém, loutkovém i alternativním divadle se s dětským divákem počítá. Vznikala, vznikají a budou vznikat v tomto druhu divadla zdařilá představení pro dospělé i děti.

##### 3. Podle podílu jednotlivých složek (text-appeal, kabaret, melodram, balet, pantomima, pohybové divadlo)

Kabaret či pantomimické sdělení přijme dětský divák snadno, protože patří k druhům divadla, které počítá-li s dětským divákem, odpovídá i jeho vnímání i jejich věku. Splňuje navíc požadavek pestrosti, barevnosti a dynamičnosti produkce.

I balet, půjde-li o pohádku, nad to známou, lze dítěti nabídnout. Zpravidla zaujme děvčata. V rámci školních představení se objevuje zřídka. Jde o tak specifický druh jevištního umění, kde je lépe, aby ho

vyhledali rodiče s dětmi, ale navštívila jsem s dětmi představení Baletu Praha nazvané Jak se dělá balet a to děti středního školního věku zaujalo. Šlo však o představení kontaktní, s baletními vstupy.

**4. Z hlediska celistvosti výsledného produktu** (pásma, montáže, inscenace)

Děti mladšího a středního školního věku přijímají všechny tři uvedené druhy, jsou – li určeny jim a zohledněny jejich aktuální možnosti a schopnosti.

**5. Podle druhových obsahově-kompozičních principů** (divadlo romantické, epické, lyrické)

**6.Podle obsahu a autorského postoje** (tragédie, komedie,drama – hlavní žánry, dále veselohra, fraška, burleska...)

**7.Podle způsobů zobrazování reality** (iluzivní a neiluzivní divadlo)

Pro mladší školní věk je vhodnější iluzivní divadlo.

**8.Podle přístupu k textu** (netradiční autorská divadla, tradiční divadla )

Dětem blíž se, dle mých dosavadních zkušeností, ocitají netradiční autorská divadla.

#### IV. 8. Inscenační přístupy pro potřeby edukace

Když jsem studovala archivní záznamy o výzkumech zaměřených na dětského diváka (Disman, Mlejnek, Veltrubská), uvědomila jsem si, jak jsou záznamy reflexí diváků nesmírně závislé na konkrétních inscenacích. Jak jsou pro mě, jako pro čtenáře jenž inscenaci nezná, vlastně jen výčtem faktů. Uvědomila jsem si, jak se nedokážu radovat z obrázků, které sice mohly vzniknout pod vlivem viděné inscenace, ale klidně mohli vzniknout pod vlivem zcela jiným. O něco lépe na mě působil empirický výzkum uskutečněný v brněnském divadle Radost, který byl zacílený na strach. Zcela se ztotožňuji s myšlenkou, že výzkum dětského diváka by měl provádět kromě divadelníků také **pedagog spolu s psychologem a sociologem**. Jedna profese prostě nemůže rozkrýt všechna tajemství, uložená v kresbách a reflexích dětí, reagujících na zajímavé a podnětné představení. Nemám tak vysoké cíle a jsem přesvědčená, že zachytit všechny potřeby dětí, všechny požadavky vzdělávacích programů a všechny možnosti nabízené divadlem nelze. Každá inscenace bude sytit z potřeb svých diváků jen některé, stejně jako může splnit jen určitou část požadavků vzdělávacích programů. Takže nyní je třeba nalézt takový druh třídění inscenačních přístupů, který nahlíží divadlo komplexně, nikoli v jednotlivostech.

Jako takové se mi jeví třídění divadelních přístupů podle režiséra a divadelního teoretika Lud'ka Richtera uveřejněné rovněž ve Čtvrtletníku DDD, Jaro 2006.

Souslovím **inscenační přístup** je zde míněn typ a charakter dorozumívání mezi jevištěm a hledištěm, tedy to, jak tvůrci přistupují k divákovi školního věku, což je podstatné pro rozvoj sociálních návyků a **komunikace**.

*„Jaké tedy jsou a jak se liší druhy divadelní komunikace, tedy způsoby, jakými se herci obracejí či neobracejí na diváka, jak k němu přistupují, zda dávají či nedávají najevo, že o něm vědí... - a tím i k jakému druhu odezvy a komunikace ho vybízejí, jak jej zapojují či nezapojují a jak otevřené k jeho aktivitě jejich představení je či nakolik tuto aktivitu jen směřují do předem připraveného „koryta“ inscenace, jak se liší vztahy divadelní produkce a diváka a z nich vyplývající způsoby divákova vnímání a jeho aktivity v různých druzích divadla?“*  
Luděk Richter (Čtvrtletník DDD, Jaro 2006 s. 1).

#### **IV. 8. 1. Divadlo uzavřeného předvádění – divadlo iluze**

Divadlo usilující o iluzi, že jde o skutečnost, která se odehrává mimo divadelní prostor, v reálném životě, a diváci mají možnost vidět tuto „realitu“ jen pomyslnou odklopenou čtvrtou stěnou. Mezi jevištěm a hledištěm není jiná komunikace než hercovo předvádění a divákovo nazírání, k čemuž je nutné zcela „oddělit“ diváka a předstírat, že tu „není“. Proto se herci v tomto druhu divadelní komunikace na diváka neobracejí ani nedávají najevo, že o jeho přítomnosti vědí. Předvádějí hotový výsledek, který nemá v místě a čase nic společného s realitou místa a času divákova. Divák je tu čistý percipient, který sdělení jen přijímá. Z bezpečného odstupu jen sleduje dění.

Je to druh divadla, co do vztahu k divákovi a druhu komunikace s ním, nejbližší televizi či filmu, které autenticky přítomného diváka nepotřebují nebo dokonce nesnesou. Ač je v tomto druhu divadla oslabeno právě to, co odlišuje divadlo od zmíněných médií, dává mu dnes smysl právě v autentickém kontaktu a komunikaci s divákem. Je to druh nejfrekventovanější a často ztotožňovaný s divadlem vůbec,



považovaný za jediné „opravdové“ divadlo. Cílem je tu předvést předem vytvořené sdělení. (Richter 2006).

**Edukační potenciality** zde lze nalézt převážně v tématu, v provedení, v jevištních složkách. Učitel je může dobrou přípravou před představením či reflexí po něm, umocnit nebo pominout.

Nejčastěji nabízeným divadlem iluze pro děti mladšího a středního školního věku je pohádka.

### ***Pohádka***

Nejfrekventovanější druh divadla pro děti, který lze shlédnout v nejrůznějších provedeních (např. herecké divadlo činoherního typu, loutkové divadlo, pohybové – taneční divadlo, hudební divadlo, muzikál...) V historii dětského divadla jsem se již zmiňovala o chabých kvalitách pohádek, které vznikaly od poloviny 19. století. Je to problém, který bohužel zasahuje až do dnešní dramatické tvorby pro děti. Je proto důležité pro návštěvu divadelního představení s kolektivem hledat a nacházet inscenace, které netrpí neduhy uplynulých století. Vyžaduje to čas, ale je to možné. Pohádka bude v divadle pro děti hrát trvale významnou úlohu, protože ji vyhledávají děti od nejmladších až po dospívající.

Pohádku začínají vyhledávat děti zhruba od čtyř let. Mají rády takové, které dobře končí, hrdina zvítězí a je odměněn, zlo potrestáno. Hrdina je sympatický, jestliže se v něm dítě pozná a má s ním společné nebo blízké rysy.

Chtěla bych teď prozkoumat pohádku z hlediska působení na děti, abych se dobrala vlastností, které musí každá jevištní pohádka mít a také funkcí, které taková dobrá pohádka splňuje.

Nad vyprávěnou pohádku není právě pro ono bezprostřední sdílení příběhu mezi dítětem a vyprávějícím dospělým. V intimitě bytu,

dětského pokoje je dost času a prostoru na všechny otázky i odpovědi. Upevňují se tu rodinné vazby, dítě se tu nachází v situaci bezpečí a citové jistoty, třebaže vyprávěný děj se odehrává na vzdálených místech a je i trochu strašidelný. Za vyprávěnou pohádku bych zařadila pohádky čtené přímo rodiči. Kromě již jmenovaných vlastností mají pro všechny jednu kardinální a tou je dostupnost. Bezprostředně za ně bych zařadila pohádky spoluprožité s rodiči v divadle a teprve daleko, předaleko za nimi by měly být pohádky z audio a videokazet či pohádky televizní, protože jsou pouhými umělými náhražkami spoluprožitých pohádek.

Z praxe ale vím, že je tomu tak spíše zřídka. Před televizi „umístí“ mnoho rodičů svého potomka, ve chvílích kdy se potřebují nerušeně věnovat dejme tomu gruntování či jiné „důležité“ práci. Především ona nezbytná přítomnost rodičů je v tomto případě zcela popřena. Zatímco u pohádky vyprávěné i čtené to jinak nejde, než usednout, vyprávět či číst a také trpělivě odpovídat na otázky, u televize se dítě brzy nerado smíří s tím, že sleduje samo. A zatímco vyprávění působí na jemnou dušičku dítěte jako hojivý balzám, televize může často způsobit i rány. To ve chvílích, kdy se dítě setká, zprvu zcela neplánovaně, s obrazy nebo příběhy, které ho vyděsí, s nimiž si neví rady. Všichni to víme nebo alespoň tušíme, a přece je stále méně rodin, které svým potomkům předávají zkušenosti prostřednictvím osobního vyprávění, četby nebo společné návštěvy divadla. To se škola může alespoň pokusit zmírnit právě u dětí na prvním stupni ZŠ.

**Pohádka vystihuje zájmy a potřeby dítěte,** protože vychází dokonale vstříc dětskému myšlení a psychice. Dítě se v ní setkává:

- se znásobenou i přejímanou vlastní zkušeností
- s prototypy společenských vztahů
- s mravními postuláty
- s poetickým viděním světa

- se střetáváním kladných a záporných sil
- s problematikou životních šancí a proher
- s otázkami citovými

Zdravě se rozvíjející a dobře vedené dítě se učí rozlišovat vlastnosti, které si začíná uvědomovat, jako je: **dobro a zlo, chytrost a hloupost, pracovitost a lenost, štědrost a hrabivost** atd. Z motivačního hlediska je třeba při využívání pohádky jako výchovného prostředku brát v úvahu jak průměrný věk dětí, tak jejich dosavadní divadelní zkušenosti.

#### *Požadavky dětských diváků na vlastnosti pohádek*

- Pohádka by měla být veselá, měla by obsahovat zejména situační komiku, která je dětem nejbližší svou konkrétností
- Děti mladšího školního věku vyhledávají pohyb, akci, dynamičnost. Pohádky založené pouze na hádce nebo na slovním humoru je neuspokojují
- Dávají přednost dobrodružnosti a napínavosti: cesty překážky, nástrahy, nebezpečí- a tedy také čarodějové, čarodějnice i další nadpřirozené bytosti vnášející napětí
- Je pro ně důležitá výrazná barevnost a pestrost
- Oblíbené jsou pohádky dlouhé, složitější
- Děti vítají změny – nevyžadují stejné znění. Přecházejí od potřeby stvrzování k potřebě aktivního poznávání.
- Veršované vložky a hudební vstupy vítají jako oživení.
- Potřebují možnost identifikace s hrdinou.
- Chtějí, aby zlo bylo potrestáno.

*Funkce dobré jevištní pohádky:*

Poskytuje:

- **zábavu** což je psychohygienická funkce rekreační;
- **kulturní a estetický zážitek** spojený s prostředím, kultivovaným hereckým projevem, výtvarnou a hudební složkou inscenace;
- **jazykový rozvoj** – rozšiřování slovní zásoby, tříbení slohu;
- **poznávání hodnot** (kladů a záporů) v nelomené, zvýrazněné podobě;
- **mravní výchovu** (dobro je odměněno, zlo potrestáno, slovo platí);
- **identifikační vzory** – identifikace se sympatickým hrdinou přispívá k růstu osobnosti;
- **sociální citění** – podporuje motivy solidarity, pomoci slabým;
- **rozvoj myšlení a poznávacích schopností** – jsou určitou obecnou průpravou jak řešit problémy

Psychoterapeutické funkce:

- setkání s nebezpečím zprostředkovanou formou, aniž je nebezpečí pro diváka ohrožující;
- **ventilují** obavy, úzkosti a strachy. Dávají zlu konkrétní tvář. Posilují sebedůvěru neboť ukazují, že strach, ponížení, bídu lze překonat;
- **očišťují** nás trápením svých hrdinů a hloupostí svých antihrdinů;
- dávají **optimistickou perspektivu** - posilují **víru** v možnost kladného výsledku

(viz Richter 2005)

V hledištích divadel hrajících pro děti se můžeme setkat:

- s klasickými pohádkami v hereckém, loutkářském případně laternativním provedení (živý herec spolu s loutkou);

- se zvířecími, kumulativními a moderními pohádkami v hereckém, loutkářském i alternativním provedení;
- s pohádkou naruby či parodií lidových pohádek v loutkářském, hereckém i alternativním provedení;

#### **IV. 8. 2. Otevřené divadlo**

Divadlo v němž je fakt přítomnosti diváků přiznáván, zveřejňován a reflektován tím, že herci se k divákům obracejí jako k partnerům přítomným ve společném prostoru, oslovují je, byť třeba neočekávají jejich odpovědi či jiný vstup do hry. Jde o podobný vztah a komunikaci, jaké probíhají, vypráví-li někdo ve společnosti nějaký příběh, příhodu či anekdotu, obrací se k posluchači, ale neočekává že posluchač jeho vyprávění převeze a nějak výrazně změní. Zvláštním případem otevřeného divadla je divadlo vyprávěné, v němž herec-vypravěč činí z diváka partnera na nějž se obrací. Zpravidla se v tomto druhu divadla mísí prvky předvádění a prvky otevřené, vypravěčské komunikace s divákem. Toto základní komunikační schéma užívá i brechtovské epické divadlo. Otevřené divadlo je tedy divadlo nezastírající vědomí o přítomnosti diváka, otevřeně s ním komunikující, volající si ho za svědka či spojence, případně pod jeho vlivem posouvající dílčí prvky inscenace.

**Edukační potenciality** zde lze nalézt rovněž převážně v tématu, v provedení, v jevištních složkách.

Přistupuje tu nový prvek – diváková účast v tomto druhu komunikace. Může být pozorovatelem dění, není nucen přímo jednat, jeho vjem je však rozšířen a obohacen někdy tím, že je vtažen do hry jako respektovaný „svědek“ či „spolutvůrce“, jenž příběh ovlivňuje a dotváří svými reakcemi. Tato účast na tvorbě je pro diváky povzbuzujícím zážitkem. Pro děti středního školního věku je dokonce

velmi významná, protože nabízí příležitost vyniknout jednotlivcům i skupinám a stoupnout tak v ceně u ostatních členů kolektivu. Pro pedagoga jsou to bezesporu zajímavé podněty ke sledování komunikace uvnitř skupiny i jejího chování navenek.

#### **IV. 8. 3. Divadlo vtahující diváka do představení jako herce v roli**

Divadlo s předem daným dějem, v němž jsou jednotliví diváci či skupiny diváků v menších či větších úsecích vtahováni do hry v určených rolích, čímž se otevírá prostor pro částečnou improvizaci. Smysl a konečné situační vyústění je však předem dáno. Divák je hercem v předem daném tvaru.

**Edukační potenciality:** Improvizace nebo otevřené divadlo, to jsou divadelní a paradivadelní přístupy, které jsou pro děti lákavé svou otevřeností. Zde si může, kromě jiného, dítě potvrdit zda a jak je akceptováno vrstevníky. Ochota vstoupit do tohoto druhu komunikace je také závislá na předchozí dětské zkušenosti. Dítě bez jakýchkoli zkušeností zpravidla hru přijme. A půjde-li o kolektivní práci, pak tím spíše. Považuje ji za hru, a tyto přístupy jsou fakticky na pomezí dramatické hry a uceleného tvaru. Zatímco jednotlivec vytažený ze svého místa v hledišti na jeviště velkého divadla, to je vždycky pokus s nejistým výsledkem pro všechny zúčastněné. Viděla jsem děti, které byli na jevišti sice nejisté, ale pod vedením věci znalého herce svůj úkol dokázalo naplnit. Setkala jsem se ale s dětmi, které se v rámci podobné aktivity staly terčem výsměchu. Znovu získat jejich důvěru třeba jen pro účast v kolektivní improvizaci vyžaduje čas a trpělivost a už se to nemusí podařit.

#### IV. 8. 4. Divadlo jako otevřená hra

Divadlo založené na hře s diváky, ať už se tito podílejí určováním témat, situací, které pak realizují herci v improvizacích nebo se těmito herci – hráči stávají diváci, kteří pak svým jednáním v roli zcela zásadně určují a spoluvytvářejí průběh i výsledek děje. Podstatné a rozlišující oproti předcházejícímu přístupu je, že v částech ani v celku není předem dán výsledek. Je to přístup, který vzhledem k tomu co bylo o dětském divákovi dosud sděleno, není určený vybranému vzorku. Je to například typ divadla, který dělá Jaroslav Dušek v Divadle Vizita.

#### IV. 8. 5. Divadlo ve výchově

Jde o divadlo v němž se střídají prvky divadelního předvádění (iluzivního či otevřeného) a úvahových, výtvarných, hudebních či dramatických činností samotných diváků, jež se odehrávají mimo jevištní dění nebo v roli, případně na principech divadla jako otevřené hry. V těchto činnostech ustupují do pozadí nároky uměleckého tvaru.

Mám pouze zprostředkovanou zkušenost s tímto druhem edukačně divadelní aktivity, nejpřesnější informaci jsem však našla na internetových stránkách: <http://www.divadlo.cz> pod názvem **Divadlo ve výchově**. Autorem článku, z něhož zde cituji je Josef Valenta, Katedra výchovné dramatiky DAMU, Katedra pedagogiky FF UK v Praze.

*„V oblasti výchovy a vzdělávání se projevila obecná tendence k uvolnění režimu v procesech vyučování, otevření školy (open school), zvýšení podílu aktivní participace žáka na procesu získávání vzdělání. Znovu ožít začaly starší reformní ideje z období mezi dvěma světovými válkami, objevují se nové verze tzv. free schools. Přehodnocovala se i pragmatická pedagogika počátku 20. století, avšak její teze „learning by*

*doing“ zůstala stále aktuální. Obecně se tedy (znovu) otevíral prostor pro vlastní aktivitu klientů škol a výchovně-vzdělávacích zařízení vůbec. Zjednodušeně řečeno: omezení monologu učitele a aktivizace žáka se staly podmínkou i pro nové využití paradivadelních participativních forem ve výchově.*

*Ovšem i divadlo zaznamenalo další fázi vývojových změn. Zde citujme K. Brauna. V knize Nové divadlo ve světě (1960 - 1971), vydané v roce 1975, jsem v úvodu napsal: „Šedesátá léta lze nejspíše přirovnat k nástupu Velké divadelní reformy na počátku našeho století. Začala nová, druhá divadelní reforma.“ A o něco dále: „[...] nové divadlo mělo zpočátku cíle čistě divadelní, avšak v průběhu vývoje si samo objevovalo nové perspektivy, záměry a cesty, včetně těch, které směřují již mimo divadlo v dosud známých formách jeho projevů.“ (Braun, K., s. 13 a 14). Divadlo samo tedy začalo – mimo jiné – oživením ideje aktivní účasti diváka na procesu tvorby (v různých variantách) vycházet vstříc i potřebám výchovy. A není koneckonců s podivem, že nám v kulisách vzniku divadla ve výchově mohou znít i jména B.Brechta nebo již zmiňovaného A.Boala. „Aktivní, participující“ žák se jen těžko mohl minout s „aktivním, participujícím“ divákem...“*

V r. 1965 se tedy objevuje v Coventry ve Velké Británii první divadelní soubor, který se začal věnovat divadlu ve výchově. Nechme však stranou specifika vývoje divadla ve výchově, které posléze překročilo hranice ostrova. Podívejme blíže k podstatě systému. Zkusme ji definovat nejprve prostřednictvím popisu jakési obecné - „univerzální“ - formální struktury TIE, kterou se odlišuje od „běžného“ divadla.

1) Na začátku práce stojí obvykle určité:

a) zadání, které divadelníci obdrží (např. od školských úřadů). V daném regionu může být vnímáno jako problém např. domácí násilí a



skupina provozující TIE je vyzvána k tomu, aby připravila představení divadla ve výchově (to byla běžná praxe v Británii v době rozkvětu TIE);

b) nebo si divadelníci sami provedou šetření či skutečný terénní výzkum problémů populace, pro kterou mají hrát (žáci, studenti, vězňové, zdravotnický personál, senioři atd. - takto postupuje např. boalovská forma tzv. divadla-forum).

2) Pak soubor jako celek pracuje na tématu, obsahu a „textu“ hry (devising process). V jiné variantě lze ovšem nechat hru podle daných požadavků právě a jen pro tento účel napsat jednotlivci – dramatikovi, členu souboru atd. nebo lze použít jinou, již napsanou, obecně vhodnou divadelní hru. Součástí této fáze je dále příprava vlastního představení a těch jeho částí, v nichž budou diváci participovat.

3) Dále členové souboru obvykle navštíví instituci (znovu), pro jejíž klienty se bude hrát (školu atd.) a jednají s pedagogy, s nimiž mohou dohodnout i určité formy přípravy žáků na tuto akci. Někdy se ovšem mohou setkat i s žáky, aby s nimi opět předem probrali některé náležitosti chystaného představení. Divadelníci se mohou předem setkat také jen se zástupci žáků/klientů, aby jim „zkusmo“ představení přehráli a svůj projekt si tak předem „otestovali“.

4) Následuje představení před klienty (ve škole jde obvykle o třídu).

Na začátku je určitý kontaktní úvod (příp. i vysvětlení formy TIE).

Pak následuje samo představení. Zde můžeme rozlišit dvě základní formy:

**a) Představení je přerušováno a diváci jsou pověřováni různými úkoly, z nichž**

- některé mohou sloužit jen k debatě o tom, co se vlastně na jevišti mezi postavami děje a jaké na to panují názory atd. (to může moderovat vybraný člen souboru, který buď rovněž hraje či má pouze roli průvodce);

- některé jsou ryze vzdělávací povahy (např. herci si rozdělí diváky do skupin – stanou se na určitou dobu učiteli - a probírají v diskusích, prostřednictvím krátkých scének či jiných metod dramatické výchovy atd. s žáky např. reálie doby, do níž je hra zasazena);

- některé mají za cíl připravit se skupinkami diváků jejich aktivní participaci na dalším běhu představení (v další scéně hry diváci hrají např. obchodníky a nakupující na tržišti, kde se setkají hrdinové děje hraní herci) atd.

**b) Představení není přerušováno, je přehráno rázem jako celek.**

5) Zejména po variantě 4/b pak následuje workshop, který navazuje na to co se odehrálo během představení a věnuje se tématu hry. Formy mohou být podobné jako u bodu 4/a.

V případě použití divadla-forum se hra hraje dvakrát, avšak při opakování ji diváci zastavují, přebírají od herce na chvíli určenou roli a nabízejí svou vlastní hrou/svémi hráčskými vstupy jiná řešení situací. Pokud neužíváme techniky divadla-forum, většinou se opět žáci rozdělí do skupin. S každou pracuje většinou jeden herec-pedagog. Obvykle v této fázi práce vznikají kratičká představení vyrůstající z debat a z improvizací vycházejících z tématu a příběhu hry.

## **IV. 9. EMPIRICKÁ ŠETŘENÍ**

### **IV. 9. 1. Působení jednotlivých inscenačních přístupů na dětské diváky**

Použité metody :

- vlastní pozorování
- řízený rozhovor
- techniky na zjištění preferenčních postojů
- rozbor textů

#### **IV. 9. 1. 1. Divadlo uzavřeného předvádění – divadlo iluze**

##### **Divadelní společnost Kejklíř: Tři zlaté vlasy Děda Vševěda**

Vyprávěná lidová kouzelná pohádka. Jazyk je mírně archaický, spisovný, srozumitelný. Pohádka je určená pro děti ve věku od 4 do 10 let věku a trvající 45 minut. Lidová pohádka hraná marionetami na drátech. Loutková scéna rodinného typu. Představení je určeno pro nejvýše 100 diváků.

##### **- cíle v rovině sociální:**

Představení pro žáky prvních tříd se uskuteční v jedné ze tří možných prvních tříd. Splníme tak nejsnáze podmínku o počtu diváků, uvedenou v programu představení. Děti, které nejsou žáky této vybrané třídy přijdou na návštěvu a musí si s sebou ze své třídy přinést židle, polštářky, lavičky. Poprvé si vytvářejí hlediště. Je to pro ně nová situace, která prověří jejich schopnost i ochotu spolupracovat, naslouchat a jednat podle pokynů učitelky, nakládat bezpečně se židličkami.

Jednající loutky předvádějí postavy s konkrétními lidskými vlastnostmi. Pro následující šetření bude důležité, aby je děti pojmenovaly a vybrali z nich ty, které se jim líbí, případně nelíbí.

- **cíle v rovině osobnostní** se zaměřením na **volní vlastnosti** dětí:

- **pozornost:** motivace – Jedna z učitelek říká celé skupině prvňáčků v hledišti před zahájením představení: „Dobře se dívejte a sledujte celý příběh bez povídání, abychom si o něm mohli vyprávět.“

- **pozorování a zapamatování** : otázky - Kolik bylo sudiček? Čím byl Plaváčkův pravý otec? Proč poslal král Plaváčka pro tři zlaté vlasy Děda Vševěda?...

- Na archaičtějších výrazech mají možnost si **rozšířit svou slovní zásobu** a stvrdit jejich správné pochopení. Určitě nemusíme vyčerpat celou zásobu možných cílů. Jako mnohem přínosnější se mi osvědčilo zvolit několik zásadních.

Dva loutkoherci, kteří vypráví Erbenovým jazykem o zpupnosti a panovačnosti krále, ale také o dobrotě, laskavosti a pokoře Plaváčkově, chtějí u dětí vzbudit **kladné emocionální naladění** vůči Plaváčkovi a **záporné** vůči postavě krále. Zde podpoříme utvářející se systém hodnot otázkou: „Kdo by si přál být jako princezna (král)?“

Hraje se marionetami, pohádka tak není ochuzena o kouzla, která by v divadle hereckého typu nebyla možná (proměna Děda Vševěda v děťátko, jeho ranní vylétnutí na oblohu, okamžité účinky živé vody a mladících jablek...) Dítě zde dobře využije jak své schopnosti **dokreslit realitu fantazií**, tak **citlivost k porozumění metafoře**. Také tu nalezne oporu pro **potřeby jistoty a jasných pravidel**.

Na **vzorku** děti převážně 6 - 7letých, které navštěvují Základní školu na pražských Vinohradech jsme ověřovali ochotu ke spolupráci při hledání mravní autority nebo vzoru, třebaže jde o loutky. Z výsledků

průzkumu lze vyčíst i způsob chápání a rozdělení mužských či ženských rolí.

**Zadání znělo:** Můžeš být bez omezení počtu voleb každou z nabízených postav. Záleží na tobě, kterou opravdu chceš. (Počet voleb nebyl omezen, protože každá ze zvolených postav nese určité dominantní vlastnosti s nimiž se děti ve mohou identifikovat.)

- 1.Kdo by si přál být takový, jako princezna?
- 2.Kdo by si přál být takový, jako král?
- 3.Kdo by si přál být jako Plaváček
4. Kdo by si přál být jako kmotra sudička?
5. Kdo by si přál být jako Děd Vševěd?

Celkem 62 dětí 1. tříd se po představení zúčastnilo společného řízeného rozhovoru už ve svých třídách a se svou třídní učitelkou. Učitelka kladla otázky a zaznamenávala odpovědi hlásících se hochů a dívek. Sečtením záznamů ze všech tří tříd pak vznikla tato tabulka.

Počet dětí ve třídě	23		20		19	
	11 dívek	12 chlapců	9 dívek	11 chlapců	7 dívek	12 chlapců
1. otázka	11	-	8	-	7	-
2. otázka	-	2	-	-	-	-
3. otázka	10	11	8	10	7	12
4. otázka	3	-	5	-	1	-
5. otázka	2	-	-	4	4	1

1.Princeznou, která tu symbolizuje krásu, lásku, čistotu, nevinnost, by chtělo být 26 dívek z celkového počtu 27 otazovaných.

2. Králem, který zde představuje zlo by chtěli být 2 hoši z celkového počtu 35 dotazovaných. Tato jednoduchá metoda umožňuje i zjistit, proč by chlapci chtěli být králem. V jednom případě zněla odpověď: „*Protože byl legrační, padal z koně.*“ Ve druhém případě svou volbu hoch nezdůvodnil.

3. Podle očekávání se většina voleb soustředila na Plaváčka, který tu představuje zosobněné dobro.

4. Zajímavá volba byla u sudičky. Volily ji dívky a svou volbu zdůvodňovali tím, že byla hodná a uměla čarovat.

5. Děda Vševeda si vybrali hoši i dívky, protože byl: „*...hodný, ale přísný a pomáhal Plaváčkovi.*“

### **Hodnocení pohádky Tři zlaté vlasy Děda Vševeda:**

Z požadavků na vlastnosti pohádka splňuje tyto:

Je veselá i vážná. Obsahuje situační komiku. Rovněž je dynamická a plná dobrodružství, nástrah, nadpřirozených bytostí. Hudební a veršované složky působí jako oživení. Nabízí možnost identifikace s kladným hrdinou, zlo je tu potrestáno.

Z funkcí splňuje tato inscenace:

- **Zábavu;**
- **kulturní a estetický zážitek** spojený s kultivovaným hereckým projevem, výtvarnou a hudební složkou;
- **jazykový rozvoj** – rozšiřování slovní zásoby (archaizmy);
- **poznávání hodnot** - (kladů a záporů);
- **mravní výchovu** - (dobro je odměněno, zlo potrestáno);
- **identifikační vzory** - ( viz malý výzkum);
- **sociální citění** – motivy solidarity, pomoci slabým;
- **ventiluje** - obavy, úzkosti a strachy.

### **Hodnocení inscenačního přístupu:**

Míra komunikace mezi jevištěm a hledištěm je v této inscenaci vyšší, protože v krátkých představbách a hudebních vložkách přebírá tato iluzivní loutková pohádka prvky otevřeného divadla. Děti mají příležitost například sborově doplňovat větu: „A tak šel Plaváček dlouho a...(děti) daleko.“ Každá další komunikace je podřízena pravidlům divadla iluze. Spolupráce mezi jevištěm a hledištěm byla nastolena už v prvních minutách příběhu, kdy král loví jelena a je shozen koněm. V průběhu celé inscenace je posilována. Představení bylo dětmi podle stanovených kritérií bezvýhradně přijato. Inscenační přístup potvrdil své kvality umocněné pohádkovým příběhem.

### **IV. 9. 1. 2. Otevřené divadlo**

Divadýlko Kuba: Pejsek a kočička

Pohádka vzniklá na motivy pohádek Josefa Čapka O pejskovi a kočičce. Moderní zvířecí pohádka v hereckém podání. Pejška a kočičku hrají dva herci, kteří se nepřevlékají za zvířata. Oslovením a přijetím jednoduchého znaku vstupují do zvířecích postav. V dialogích a akcích hrají příběh pohádky. Dialog je tu v rovnováze s vloženým vyprávěním dalších dvou moderních pohádek. Délka představení je 45 minut. Věk dětí, kterým byla inscenace určena je 5 – 11 let. Ideální počet diváků, s ohledem na možnost vnímání jemných detailů a kouzel je 100 až 150.

Je to příběh pejška a kočičky, kteří právě slaví svátek a narozeniny. Tančí, vaří dort, myjí se a vypráví si pohádky. Když si pejsek zapálí fajfku, tak se nad ní zableskne a vytvoří se kroužky kouře. Stále je oba zlobí myšky, které tu ucpou gramofonovou troubu, tu zas baští sýr připravený do speciálního narozeninového dortu. Kouzelná

vařečka sama míchá těsto na ten velký narozeninový dort, do kterého oba dali to, co jim nejvíce chutná. Pejsek a kočička jsou velmi rozdílní. Kočička je čistotná, pejsek je šmudla, pejsek si občas zakleje a kočičce se to nelíbí. Ale při vší různosti spolu dokáží hezky žít.

**- cíle v rovině sociální:**

Za tímto představením pojedou děti tramvají do nedaleké školy, kde je divadelní sál. Není to zcela nová situace. Upevňujeme zde návyky bezpečného pohybu skupiny městským provozem a pravidla chování v dopravních prostředcích. Utužujeme také vztahy uvnitř kolektivu, protože děti se vzájemně ve dvojicích hlídají.

V představení herci kombinují herecký a narativní přístup. Nevytvářejí iluzi skutečnosti a přece něco velmi reálně ukazují. Vztah **spolupráce** mezi kočičkou a pejskem. Děti ho dokázali odhalit a v rozhovoru zmínit:

*„Líbilo se mi, jak uměli dělat všechno společně.“ David (8 let).*

**- cíle v rovině osobnostní se zaměřením na volní vlastnosti dětí:**

- **pozornost:** motivace – Jedna z učitelek říká celé skupině: „Pohádka je plná divadelních kouzel, dobře se dívejte, jak pejsek s kočičkou kouzlí a zkuste si kouzla zapamatovat.“

- **pozorování:** Kouzla na jevišti tuto dětskou skupinu těší sledovat, neuvažují ještě, jak je to možné, že vařečka sama míchá dort nebo proč hrnec „visí ve vzduchu“. Necháávají se okouzlit. Když si mají po skončení představení kouzla vybavit, je znát, že např. běhání myšky (loutky) za kouzlo vůbec nepovažují, třebaže je v tu chvíli vidět, že mají oba hlavní protagonisté plné ruce práce s velkým hrncem.

Když si pejsek s kočičkou vyprávějí pohádky O pyšné noční košilce a O zlobivém klukovi, ozývají se z hlediště hlasy fandící



postavám v jejich rozhodnutích a krocích, např. když skromná noční košilka už vyzdobená výšivkami, potká na procházce umazanou pyšnou noční košilku, přimlouvají se děti spolu s pejskem:

Pejsek - „Ať si s ní hraje!“ děti – „...ano, ať si můžou hrát...“

Pejsek – „Ať není tak pyšná!“ děti zatleskají

Z řízeného rozhovoru po skončení inscenace vyplynulo, že holčičkám se více líbila vyprávěná pohádka O pyšné noční košilce, kterou kočička ozvláštnila kouzly výšivek. Kluci se smáli pohádce O zlobivému klukovi a líbila se jim více, jak vyplývá z níže uvedených čísel. Zjišťování se uskutečnilo v průběhu rozhovoru, kdy děti odpovídaly na zadané otázky zvednutím ruky. Záměrné zkreslování odpovědí dětí je velmi nepravděpodobné, šlo o běžný typ zjišťování na který jsou zvyklé. Navíc si nevšimly, že odpovědi zaznamenáváme. Jedna z učitelek kladla otázky a počítala, druhá je zapisovala.

Celkový počet dětí ve skupině, které viděly představení: 65 (z toho dívek 28 a chlapců 37).

Pohádka O pyšné noční košilce se líbila 57 dětem (z toho dívek bylo 28).

Pohádka O zlobivém klukovi se líbila 63 dětem (z toho chlapců bylo 35).

V knize PhDr. Ivany Veltrubské: Divadlo očima dětí odpovídá tato psycholožka na otázku jaký je rozdíl ve vnímání divadelního představení mezi kluky a děvčaty takto:

*„Je opravdu brzy zřetelné, jak jiná část reality je vnímána a zajímá dívky a něco jiného je důležité pro kluky. Rozdíl jsou především v příbězích. Jsou pohádky holčičí a pohádky klučičí – záleží to na hrdinovi s kterým je možno se identifikovat. Kluci by mohli prince vyslat proti drakovi jen tak, aby si pořádně zabojoval, zajímá je jeho hrdinství,*

*překonávání překážek, problémy s přátelstvím, případně jeho „materiálně – technické vybavení“: kouzelný meč či bezedný měsíc. Dívky potřebují lásku, trpící a zachraňovanou princeznu. V moderních pohádkách stále častěji vystupuje princezna emancipovaná, sama aktivní a zachraňující pasivního Honzu. Proč ne, může být, ale musí zase jednat ve jménu lásky. Holčičky snad ani neocení představení, ve kterém není láska,“ (Veltrubská 1994, s. 50).*

Na toto tvrzení mohu po zážitcích ze společných návštěv divadel s dětmi jen přikývnout.

**- cíle v rovině osobnostní:**

Rozvíjení vnímání, pozornosti, paměti.

Schopnost napsat souvislý text o shlédnutém divadelním představení formou dopisu kamarádovi, po uplynutí nejméně jednoho dne.

Motivace – Učitelky ve svých třídách druhý den po návratu z představení vyzvaly děti: „Dokázaly byste napsat svému kamarádovi, co jste v divadle viděly? Co se vám líbilo a co ne?“

Příklady vzniklých textů: (Uvádím doslovný přepis)

*Pejsek měl narozeniny a kočička svátek. A tak se rozhodli, že si udělají dort! Daly tam šlehačku a myš. Bylo to hezké a legrační. Měli tam i myš, která uměla sama vlézt do sýru, a vylézt z hrnečku. Nelíbilo se mi jak se tam na začátku zpívalo. A líbilo se mi jak se hádali jestli se ten dort bude mrazit sušit nebo grilovat. A jak do toho dortu dávaly bonbóny a čokoládu i z obalem. (Frantík, 8 let)*

*Byl jeden pejsek a kočička a tak jen tancovali. Potom si vzpomněli že si udělají jídlo. Kočička řekla, že udělají něco slavnostního...kočička vzala hrnec pejsek tam dal burty....a kočička tam chtěla dát miš ale pejsek vindal miš z hrnce. Když pejsek odešel pro další dobroty, kočička*

*vzala miš a strčila jí do hrnce. Pejsek přišel a miši si nevším kočička to zamíchala a strčila do pece. Příběh pokračuje ale já to nebudu psát všechno konec.* (Nikolka, 8 let)

Podobné texty napsala více než polovina všech diváků tohoto představení. Zbývající texty byly stručnější:

*Viděla jsem včera pohádku O pejskovi a kočičce v divadle. Až přijedeš na prázdniny, Rozko, pudene na ni spolu. Je tam hodně legrace a kouzel.* (Terezka, 9 let)

V tomto sdělení zvítězilo přátelství holčiček, ale nijak nepopírá fakt, že se Terezce představení opravdu líbilo. Představa společné návštěvy toto konstatování zdůrazňuje.

Z požadavků na vlastnosti pohádka splňuje tyto:

- Je veselá. Obsahuje kromě situační komiky i slovní humor. Rovněž je dynamická a plná kouzel.
- Potřebnou dynamičnost této pohádky dodávají laskavé spory mezi pejskem a kočičkou a také kouzla.
- Identifikovat se děti mohly s oběma hlavními hrdiny, kteří mohou pro ně být prototypem mužské a ženské role v životě.
- I zlo tu bylo potrestáno, protože velký pes, který jim sežral dort měl bolení břicha a pejskovi a kočičce děti poslaly jiný dort.

Z funkcí splňuje:

- **zábavu;**

- **kulturní a estetický zážitek** spojený s prostředím, kultivovaným hereckým projevem, výtvarnou a hudební složkou inscenace;
- **jazykový rozvoj** – Čapkova krásná čeština;
- **poznávání hodnot** – spolupráce v rozdílnosti;
- **mravní výchovu** – hezké chování k sobě navzájem;
- **identifikační vzory** - pejsek a kočička;
- **rozvoji myšlení a poznávacích schopností** - řešení problémů s humorem

#### Hodnocení představení z hlediska inscenačního přístupu:

Dětský divák se v tomto druhu představení setkává s komunikací dvou hlavních hrdinů, které viditelně velmi těší vyvolávat dětský smích a údiv. Otázky, které kladou dětem v hledišti nejsou formální ani návodné a tak se děti zapojují do příběhu rovnocenným způsobem. Je to jedno z divadelních představení, při nichž jsem slyšela od dětí spontánní povzdech: „*To je škoda, že už to skončilo.*“ Je to hodnocení, které považuji za mnohem cennější než jakákoli jiná šetření.

Druhý příklad tohoto inscenačního přístupu:

Divadlo v Dlouhé: Malá vánoční povídka aneb jak jsem se ztratil.

Divadelní revue vzniklá na plánu jednoduchého příběhu ze života malého pražského kluka. Hraje se v kamenném divadle pro plné hlediště. Zajímavý je adresát této inscenace: divadelní revue pro nás, kteří jsme byli mladí v 60. letech a hlavně pro naše děti a vnuky (viz program).

Malý Pavlík Tesař se jednoho Štědrého dne ztratil svému tatínkovi, a protože příliš nespěchal domů, procházel se vánoční Prahou. Potkal pána s kaprem, netýkavou holčičku, co jde tatínkovi pro pivo,

posledního pražského lampáře, navštívil Bílou labuť a peklo (vlastně sklad jedné hospody na Václavském náměstí), ale hlavně se seznámil s pošťákem Klementem a jeho kobyolkou Karličkou. Ten mu věnoval podivuhodné loutkové divadélko, ve kterém jsou loutky nejen Pavlíka, ale všech, které toho dne potkal, včetně snové Andersenovy Holčičky se sirkami.

#### **- cíle v rovině sociální:**

Na představení půjde skupina žáků třetích a čtvrtých tříd. Do divadla se budou třídy dopravovat MHD. Žáci pravidla pro hromadné cestování skupiny znají. Protože jde o návštěvu ve velkém kamenném divadle, zaměříme se více na společenské chování v divadle.

V průběhu představení se děti ocitají v nezvyklé situaci, což je příležitost pro pozorování a reflektování jevu.

#### **- cíle v rovině osobnostní:**

Co vás na představení zaujalo?

Čím jste byli překvapeni?

*„Já už jsem tohle představení viděla s babičkou a tak se mi líbilo, když si babička zpívala ty písničky...“ (Anička, 9 let)*

*„Líbilo se mi, jak jsme najednou byli ve velkém domě a jak jsme byli jako sousedi, co hledají toho kluka...“ (Karla, 10 let)<sup>8</sup>*

*„Nejvíc se mi líbili ty čerti a jak tam byl film.“*

---

<sup>8</sup> Stvrzení otevřeného divadla . hlediště se stalo pražským pavlačovým domem, kde se hledá ztracené dítě.

### **Práce navazující na shlédnuté představení:**

Příklady témat z různých vzdělávacích oblastí:

1. Aškenazy jako autor pro děti i dospělé – literární výchova;
2. Aškenazy jako člověk, židovství, emigrace–multikulturní výchova;
3. Zmizelá Praha a její odraz v umění-společenskovední znalosti;
4. Spisovatelé, malíři či fotografové, kteří Prahu zachytili – kultura, vlastenectví.Námět na návštěvu muzea;
5. Pražský místopis- architektura, významná místa;
6. Drožky,auta,chodci – dopravní výchova;
7. Co bys dělal ty, kdyby ses ztratil? – řešení obtížných situací.

### **Hodnocení představení z hlediska inscenačního přístupu:**

Na rozdíl od drobného představení Pejskovi a kočičce jde u příběhu malého Pavlíka Tesaře o skutečnou podívanou. Velké jeviště kamenného divadla je neustále plné změn, tajemných dobrodružství a akcí. Tím vychází svým dětským divákům tvůrci velmi vstříc. Divák je vtahován do příběhu svou účastí ve hře, když se tatínek Tesař vrátí domů do starého pražského domu s pavlačí. Všichni diváci se stanou sousedy a jsou vyzýváni k pomoci. Není tak vzácným jevem v těchto okamžicích, že se z řad diváků ozývá volání: „Pavle!“ Ptala jsem se po představení jedné holčičky ze třetí třídy, proč zavolala na ztraceného kluka. Její odpověď uvádím:

*„ Aby maminka Tesařová už neplakala.“ (Petra, 9 let)*

Pro mě je tato odpověď dokladem skutečného vtažení diváků do příběhu.

#### **IV. 9. 1. 3. Divadlo vtahující diváka do představení jako herce v roli**

Příklad tohoto inscenačního přístupu:

##### **Divadelní společnosti Kejklíř: Můj medvěd Flóra**

Na motivy knížky Daisy Mrázkové vznikla veselá, hravá, nápaditá, **kontaktní, aktivizující inscenace s písničkami**. Je určena pro děti od 3 do 9 let. Hracím prostorem je např. třída. Diváků nesnese víc než 100 a trvá asi 45 minut, podle toho, jak se daří divákům spolupracovat a jak jsou pohotoví.

Vyprávěný příběh ze života dětí podporuje hravost a fantazii předškolních a mladších školních dětí. Inscenace rozvíjí prvotní způsob poznávání světa a učí pozitivním vztahům ke světu při hře s nalezeným plyšovým medvídkem Flórou, který se dostává do různých situací a řeší je za pomoci přítomných diváků. Děti i paní učitelky jsou zde přizvány ke spolupráci a vtaženy do hry. Přicházejí s nápady jak řešit složité situace, do kterých se Flóra dostala.

##### **- cíle v rovině sociální:**

Inscenace je významným impulzem k pozorování reakcí dětí na možnost uplatnit se jako herec. Protože s dětmi pracují zkušení herci s průpravou pedagogickou, vím, že se bude nač dívat. I děti jinak spíše plaché a introvertované se chápou příležitosti, aby mohli ovlivnit průběh představení. Vlastně neměly ani pocit, že hrají divadlo, jak později řekly, ale že si hezky hrají. Nejpodstatnější je v tomto typu přístupu k divákovi – herci takt.

##### **- cíle v rovině osobnostní: 1. Soucit**

##### **2. Význam přátelství**

Po skončení představení jsme vedly s dětmi rozhovory na téma: „Stalo se vám někdy, že jste našli poškozenou hračku?“ Odpovědi zaznamenával diktafon.

Přepis zaznamenaných odpovědí:

*"Našel jsem jednou auto bez koleček a spravil jsem si ho."*  
(Matěj, 8 let)

*„My jsme jednou našli pejska uvázanýho v lese u stromu. Málem umřel. Tak jsme ho dovezli k doktorovi...“* (Petra, 9 let)

Tahle odpověď byla velmi významná. Už jsme se nedostali zpět k hračkám. Na pořadu byla týraná zvířata.

*„Lidi, který takhle ublížej pejskovi by měli bejt potrestaný úplně stejně.“* (Vladyslav, 10 let)

Flora byla přijata mezi týraná zvířata. Taky byla dlouho sama a moc smutná, ale v rodině se jí nakonec přeceněn dařilo dobře.

Tohle představení vzbudilo nadšení dětí pro hru. Nepřestávaly vymýšlet situace, do nichž by se ještě Flóra mohla dostat, jen aby hraní nekončilo.

Druhý příklad tohoto přístupu:

### **Divadlo v Dlouhé: Kdyby prase mělo křídla**

**Kabaret**<sup>9</sup>, kam si hudební skladatel a muzikant Petr Skoumal pozval dětské diváky. Hraje jim v něm na klavír a zpívá své písničky za pomoci dalších aktérů představení. Herci dětem předvádějí příběh o

---

<sup>9</sup> patří k malým jevištním formám. Má zpravidla humorné nebo satirické zacílení. Skládá se z hudebních, pěveckých, recitačních, tanečních a scénických čísel. Někdy jde o pevně Kabaret nazkoušený a tématizovaný program, jindy je tu prostor pro improvizaci



létajícím praseti a hostitel si mezi návštěvníky vybírá kluky i holky, kteří něco dovedou. Zve je k sobě na jeviště aby ukázaly, co umí lépe než ostatní. A děti tančí, cvičí, zpívají, recitují za podpory svých spolužáků a vrstevníků v hledišti. Je to jeden z mála inscenačních přístupů, kdy je divák vybrán na jeviště a bez přípravy se spolupodílí na pestré mozaice jednotlivých výstupů, které jsou ovšem orámovány společným přáním – jak by bylo skvělé „Kdyby prase mělo křídla“. Opět představení, pro celou rodinu, kde mladší děti, podle svých možností a schopností, rády přijmou veselou, rytmickou, hudbu a písňové texty podobných kvalit, tance i všeobecné veselí, zatímco dospělí a starší děti se baví nonsensem Emanuela Frynty. Jednotlivá setkání jsou vzácná, nenazkoušená a tedy neopakovatelná. Liší se i tehdy, jde-li o dopolední představení pro školy, nebo o večerní představení pro celé rodiny.

Toto je jen příklad bez reflexí, protože jsme plánovanou návštěvu v Divadle v dlouhé neuskutečnili z důvodů onemocnění v souboru. Viděla jsem ho opakovaně s dětskou skupinou, ale záznamy z té doby už nemám. Víím však, že je to jedno z nejkvalitnějších dětských představení se spoustou krásných písniček a děti obohacuje už jen svým smyslem pro nesmysl, komično a fantazii. Navíc je rozvíjí po stránce vnímání hudby.

#### **IV. 9. 2. Dotazník pro rodiče dětí mladšího školního věku**

Na závěr projektu „Aktivní divák“ jsme chtěli mít konkrétní informace o ohlasu projektu nejen u dětských diváků, ale i v jejich rodinách. Protože řadu podnětů od dětí jsme již měli, připravili jsme dotazník pro rodiče, který vyplňovali společně s dětmi. Otázky byly sestaveny tak, abychom se dověděli co nejvíce nejen o vztahu rodiny k divadlu, ale také o tom, jak se rodina dívá např. na školní představení.

##### **Dotazník pro rodiče i děti**

Dotazník byl dobrovolný a anonymní. Z 60 oslovených rodičů nám ho vyplněný vrátilo 40 což je 66 % . Všichni respondenti mají dítě ve II. ročníku základní školy v centru Prahy.

Výzkumu se zúčastnilo 40 respondentů:

##### **1. Máte rádi divadlo?**

- odpovědělo 37 ano (92%)

##### **2. Navštěvujete divadlo také s dětmi?**

- a) nejméně 2x do měsíce - 3 (7,5%)
- b) asi 1x za měsíc - 10 (25%)
- c) asi 1x za půl roku – 22 (55%)
- d) nenavštěvujeme divadlo nikdy - 2 (5%)
- ostatní respondenti neodpověděli

##### **3. Vybíráte představení vy nebo přichází s nápadem dítě?**

- my 27 (67,5%)

- společně 11 (27,5%)
- variantu dítě nezvolil nikdo
- zbývající respondenti neodpověděli

#### **4. Podle čeho si vybíráte představení pro své dítě?**

- a) protože se hraje v blízkém kulturním zařízení – 1 (2,5%)
  - b) protože ho hraje oblíbená divadelní skupina/soubor – 3 (7,5%)
  - c) protože nás zaujal název hry – 0
  - d) protože hru či předlohu známe – 7 (17,5%)
  - e) podle autora předlohy – 0
  - f) nahodile, podle toho, co hrají, když zrovna máme čas a chuť - 4 (10%)
  - g) protože vám někdo představení doporučil – 19 (47%)
- jednoznačně zvolilo variantu g) jen 19 respondentů
  - ostatní volili více než právě jednu z nabízených variant

#### **5. Dáváte přednost dětským představením?**

- a) hereckého divadla – 14 (35%)
  - b) loutkového divadla – 0
  - c) hudebního charakteru - 2 (5%)
  - d) pohybově-tanečním – 4 (10%)
- všechny předchozí varianty spolu – 19 (47%)
  - zbývající respondenti neodpověděli

#### **6. Potěší vás dětské představení?:**

- a) téměř vždy – 28 (70%)
  - b) někdy – 5 (12,5%)
  - c) výjimečně - 0
- zbývající respondenti neodpověděli.

**7. Zajímá dítě, co si o představení myslíte vy?**

- ano – 33 (82,5%)
- ne – 5 (12,5%)
- zbývající respondenti neodpověděli

**8. Je velký rozdíl mezi tím, co baví na představení vás a co vaše dítě?**

- ano – 5 (12,5%)
- někdy – 8 (20 %)
- ne - 26 (65%)
- jiná odpověď - 1

**9. Co byste chtěli, aby dětské divadelní představení poskytlo vašemu dítěti:**

- a) zábavu – 4 (10%)
- b) poučení - 2 (5%)
- c) citový zážitek – 5 (12,5%)
- vše nabízené - 22 (55,5%)

**10. Mají vaše děti svou oblíbenou dětskou scénu?**

- Nejčastější odpovědi:

- Divadlo Minor: 10x (25 %)
- Divadlo v Dlouhé: 12x (30 %)
- Divadlo Spejbla a Hurvínka: 6x (15 %)

- ze soupisu ostatních jmenovaných divadel uvádím:

Divadlo kouzel Líbeznice 1x; Říše loutek 2x; Pídivadlo 1x;  
Minaret 1x; Divadlo bratří Formanů 1x  
- zbývající respondenti uvedli, že ne

**11. Viděli jste spolu s dětmi v posledním půlroce hezké představení?**

➤ Minor

- Čtyřlístek: 5x (12,5%)
- Kabaret tlukot a bubnování: 2x (5%)

➤ Divadlo v Dlouhé

- Myška z břicha: 3x (7,5 %)

➤ ND – Louskáček – balet, Šípková Růženka – balet

(Obě představení baletu Národního divadla uvedla maminka, která tančí ve sboru ND)

➤ Další tituly, u nichž nebylo uvedeno divadlo:

Tracyho tygr , Pinocchio on ice, Hrdý Budžes, Kocourek Modroočko.

**12. Navštěvuje vaše dítě rádo školní divadelní představení?**

- ano - 36 (90%)
- ne - 2 (5%)
- ostatní neodpověděli

**13. Vypravuje vám svoje zážitky z něj?**

- ano: 26 (65%)
- ne: 4 (10%)
- ostatní odpověděli: někdy

**14. Jaké klady má podle vás školní představení?**

- odpovědi:

- společný zážitek vrstevníků (tato nebo významem odpovídající formulace): 13x (32,5%)
- návaznost na výuku: 3x (7,5%)
- nevyžaduje účast rodičů (1x)
- levnější vstupné (1x)
- součást kulturního života (1x)

- zpestření školního programu (2x)
- syn vidí, že většina dětí má divadlo ráda (1x – chlapec nemá rád divadlo)
- bývá častěji, než bychom si mohli dovolit doma (1x)
- je to něco navíc (1x)

**15. Jaké výhody má podle vás představení navštívené na základě vlastního výběru?**

- odpovědi:

- buduje vztah k divadlu a kultuře: 12 (30%)
- společné zážitky pro rodinu: 1
- výběr podle návrhů dítěte: 1
- větší pravděpodobnost zábavy a zážitku: 1
- vím co mohu od představení očekávat – nezklamé: 1
- cílenost a otevřenost: 1
- ostatní odpověděli buďto nevím nebo neodpověděli

**16. Mají podle vás školní představení zápory? Vadí vám na nich něco?**

- odpovědi:

- a) ano: 2x
  - je to pro malé děti
  - chybí atmosféra divadla
- b) ne: 31 (77,5 %)
- ostatní na otázku neodpověděli

**17. Jaká cena vstupenky vám připadá přiměřená u školního představení?**

- rozmezí : a) 30 Kč: 4 (10%)

b) 30 - 50 Kč: 24 (60%)

c) 50 - 60 Kč: 3 (7,5%)

d) 60 -100 Kč: 4 (10%)

e) 100 -200 Kč: 1 (2,5%)

- pro jednoho z respondentů cena nerozhoduje.

- zbývající neodpověděli

## V. ZÁVĚR

Hodnotila jsem tři z pěti inscenačních přístupů s nimiž mám konkrétní zkušenosti. Na závěr bych se chtěla pokusit o shrnutí vyplývající z pozorování a záznamů či reflexí jednotlivých přístupů.

Lze říci, že pro edukaci jsou přínosné ty inscenační přístupy, které myslí skutečně na konkrétního adresáta, přesně určeného dětského diváka. Ať už tím, jak téma či látku inscenace zpracují či tím, že s ním bezprostředně a otevřeně komunikují. Děti odhalí předstírání a rychle pochopí do jaké míry je jim inscenace skutečně určena a do jaké míry je to jen póza nebo škleb. Sestavit žebříček úspěšnosti mezi jednotlivými popsány inscenačními přístupy nelze. Faktorů, které o úspěchu rozhodují je tolik, že stačí např. nevhodně zvolený čas a základní pilíře inscenace se na něm povážlivě zakymácejí. Lze ale říci, jaký přístup děti nepřijmou:

- podceňování či zesměšňování v jakékoli formě;
- mentorování a plané tlachání;
- přetvářku;
- neproniknutelnou bariéru mezi jevištěm a hledištěm;

Ocení partnerství, blízkou komunikaci, poutavé pohádkové příběhy, vtip a nadhled, zajímavá a nová sdělení i další charakteristiky, o nichž už tu byla řeč.

Pro nás pedagogy z toho vyplývá povinnost velmi dobře zvažovat na jaké představení s dětmi půjdeme, abychom tím pro společnou práci získávali, nikoli ztráceli.



## BIBLIOGRAFIE

- BERNE, E.: *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda. 1970.
- BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
- CÍSAŘ, J. a kol: *Cesty českého amatérského divadla*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-129-2
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-463-X
- DISMAN, M.: *Cestou k odpovědnosti*. Praha: ÚDLUD – Knihovnička divadelní výchovy 1969.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. 1997.
- GILLERNOVÁ, I.; RYMEŠ, M.; ŠÍPEK, J.: *Psychologie pro každý den*. Praha: FF UK, katedra psychologie, 2004.
- HELUS, Z. : *Sociální psychologie pro učitele I. (Socializace osobnosti.)*. Praha: UK, SPN. 1992.
- JŮVA, V. : *Estetická výchova. Vývoj – pojetí- perspektivy*. Brno: Paido 1995.
- JUZL, M. ; PROKOP, D.: *Úvod do estetiky*. Praha: Pyramida, 1989.
- kol. autorů: *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. Praha: Studia paedagogica. č.14. 1992.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-259-X
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-205-X
- MACHKOVÁ, E. : *Drama v anglické škole*. Praha: , ARTAMA spolu se Sdružením pro tvořivou dramaturgii, 1991. ISBN 80-7068-029-6

- MACHKOVÁ, E.: *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*. Ostrava: KKS 1980.
- MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA 1998. ISBN 80-7068-103-9
- MIKEŠOVÁ, M.: *Inscenování současné divadelní tvorby pro děti na amatérském jevišti*. Praha: Diplomová práce DAMU, 1985.
- MLEJNEK, J.: *Děti v divadle*. Praha: UKVČ 1986.
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha. Karolinum 1998. ISBN 80-7184-569-8
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha. Portál 1996. ISBN 80-7178-070-7
- POŠÍVAL, Z.: *Základy pojmů v dramatickém umění*. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1988
- RICHTER, L.: *Literatura, divadlo a my*. Praha: ÚKVČ, 1985
- RICHTER, L.: *Od pohádky k pohádce*. Praha : DDD, 2004. ISBN-902975-4-4
- RICHTER, L.: *Pohádka a divadlo*. Praha: DDD, 2004. ISBN 80-902975-2-8
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha : Panorama. 1990.
- SOKOL, F.: *Estetická výchova, dětské publikum a loutkové divadlo*. Praha: AMU, 1980
- ŠTVERÁK, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.
- TRETERA, I.: *Nástin dějin evropského myšlení*. Praha : COWI, 1996.
- URBANOVÁ, A.: *Mýtus divadla pro děti*. Praha : Albatros 1993. ISBN 80-7068-063-6
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha : Portál. 2000.

- VALENTA, J. : *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí.* Praha: ISV, 1995.ISBN 80-85 866-06-4
- VALENTA,J. a kol. autorů: *Pohledy - Projektová metoda ve škole a za školou.*Praha: IPOS ARTAMA spolu se Sdružením pro tvořivou dramatiku,1993. ISBN 80-7068-066-0
- VELTRUBSKÁ, I.: *Divadlo očima dětí.* Praha: IPOS ARTAMA, 1994. ISBN 80-7068-064-4
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha.VÚP 2004

## **PŘÍLOHY**

1. Miloslav Dosmán: O výsledcích pětiletého pokusu o výzkum dětského diváka loutkového představení. Článek převzatý z časopisu Československý loutkář č. 8-9 z roku 1969.

2. Dotazník pro rodiče a děti

## **Příloha č. 1**





















## **Příloha č. 2     Dotazník pro rodiče i děti**

Vážený rodiče, prosíme Vás, abyste laskavě vyplnili spolu se svými ratolestmi tento dotazník. Pomůžete nám tak při další práci pro žáky naší školy. Děkujeme Vám za čas, který dotazníku věnujete.

1. Máte rádi divadlo?     ano - ne
  
2. Navštěvujete divadlo také s dětmi:
  - a) nejméně 2x do měsíce?
  - b) asi 1x za měsíc?
  - c) asi 1x za půl roku?
  - d) nenavštěvujeme divadlo nikdy?
  
3. Vybíráte představení vy nebo přichází s nápadem dítě?  
my     dítě     společně
  
4. Jak nebo podle čeho si vybíráte představení pro své dítě?
  - a) protože se hraje v blízkém kulturním zařízení
  - b) protože ho hraje oblíbená divadelní skupina/soubor
  - c) protože nás zaujal název hry
  - d) protože hru či předlohu známe
  - e) podle autora předlohy
  - f) nahodile – co hrají, když zrovna máme čas a chuť
  - g) protože vám někdo představní doporučil
  
5. Dáváte přednost dětským představením:
  1. a) hereckého divadla
  - b) loutkového divadla
  - c) hudebního charakteru
  - d) pohybově-tanečním
  2. Všechny varianty
  
6. Potěší vás dětské představení:
  - a) téměř vždy
  - b) někdy
  - c) výjimečně
  
7. Zajímá dítě, co si o představení myslíte vy?     ano – ne

8. Je velký rozdíl mezi tím, co baví na představení vás a co vaše dítě?  
ano – někdy - ne
9. Co byste chtěli, aby dětské divadelní představení poskytlo vašemu dítěti?
1. a) zábavu
  - b) poučení
  - c) citový zážitek
  2. Vše nabízené
10. Mají vaše děti svou oblíbenou dětskou scénu?  
.....  
Vypište, prosím, kterou.
11. Viděli jste spolu s dětmi v posledním půlroce hezké představení?  
.....  
Vypište, prosím, název.
12. Navštěvuje vaše dítě s rádo školní divadelní představení? ano – ne
13. Vypravuje vám svoje zážitky z představení? ano - ne
14. Jaké klady má podle vás školní představení?  
.....
15. Jaké výhody má podle vás představení navštívené na základě vlastního výběru?  
.....
16. Mají podle vás školní představení zápory? Vadí vám na nich něco?
- a) ano .....
  - b) ne
17. Jaká cena vstupenky vám připadá přiměřená u školního představení?  
.....



## ANOTACE

Diplomová práce se zabývá oblastí edukace divadelními prostředky. Kromě pohledu do historie divadla a výchovy v teoretické části je zaměřena na inscenační přístupy, které jsou blízké vnímání dětského diváka a pomáhají při pedagogické práci učitelům. Jejím cílem je najít možnosti koordinace působení mezi nabízeným inscenačním přístupem a jeho optimálním využitím dětskými diváky.

Empirickou část tvoří psychologická, pedagogická a teatrologická východiska pro tvorbu a využití dětských divadelních představení. Empirická část obsahuje mé osobní zkušenosti s konkrétními typy inscenačních přístupů.

## **The Way of the Communication between the Stage and the Auditorium for the Education at Primary School**

The main topic of my major thesis is the education through the dramatic media. The theoretical part is intended on the history of the theater and education. It also includes staging processes, which are important for reception of child's spectators and which are teachers' helpfull. It should find the possibilities and co-ordination are make the best of staging processes for child's spectators.

The empirical part includes psychological, pedagogical and theatrical approaches to. The formation and taking advantage of child's performance. This part includes my personal experiences.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích.

V Praze dne.....